



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Innovación educativa y aprendizaje a lo largo de la vida

**BUENAS PRÁCTICAS EN TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE JÓVENES
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DESDE LAS AULAS DE APRENDIZAJE DE
TAREAS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO: ANÁLISIS Y
PROPUESTAS**

Tesis doctoral presentada por Garazi Yurrebaso Atutxa

Dirigida por el Dr. Ignacio Martínez Rueda y el Dr. Javier Galarreta Lasa

Marzo 2017



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Innovación educativa y aprendizaje a lo largo de la vida

**BUENAS PRÁCTICAS EN TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE JÓVENES
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DESDE LAS AULAS DE APRENDIZAJE DE
TAREAS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO: ANÁLISIS Y
PROPUESTAS**

Director

Director

Dr. Ignacio Martínez Rueda

Dr. Javier Galarreta Lasa

Doctoranda

Garazi Yurrebaso Atutxa

Marzo 2017

*Aitite eta amamari,
gauzarik txikiak direlako
handitasunaren iturri.*

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría comenzar dedicando unas líneas de agradecimiento a las personas que me han acompañado en este proceso.

Mi más sincero agradecimiento a mis directores, el Dr. Ignacio Martínez y el Dr. Javier Galarreta, por su guía, orientación y aportaciones esenciales para cada uno de los pasos de este trabajo. A Natxo, por comenzar el proceso conmigo y acompañarme en los distintos momentos del mismo; y a Javi, por unirse al equipo y sumar el impulso necesario para poder concluirlo. Gracias por vuestro compromiso, esfuerzo y disponibilidad, pero también por la comprensión, ánimo y cuidado, sin los que esto no hubiese sido posible.

A todas las personas que desinteresadamente han colaborado en la consecución de la parte empírica de este proceso. A los y las profesionales de las AAT, y en especial a los y las jóvenes, familias y profesionales de los tres centros educativos con los que he tenido el placer de participar y compartir, por su disposición, interés y acogida. Gracias a la Dirección de Innovación Educativa por acceder a colaborar en el proyecto, y a las responsables de Escuela Inclusiva del Berritzegune Nagusia, M^a Carmen Albes e Isabel Galende, por su participación en las distintas fases, y por facilitarme el contacto con los distintos asesores y centros educativos. Y gracias a Josu Solabarrieta, por sus aportaciones y ayuda.

A los compañeros y las compañeras de Donosti y de Bilbao por transmitirme fuerza y apoyo con los constantes mensajes de ánimo y energía. En especial, gracias a Ana, por confiar en mí, acompañarme y brindarme la oportunidad que me ha traído hasta aquí.

A los compañeros y compañeras con los que he tenido el placer de compartir este proceso de tesis lleno de dudas, soledad, miedo e incertidumbre, pero también, risas, alegrías, apoyo y celebración. Especialmente, a mi gran compañera y amiga Maria, cuya esencia quedará, sin

duda, reflejada en este trabajo. Gracias por tu amistad y complicidad en todos los momentos compartidos a lo largo de este proceso, pero también, en otros que se han ido sumando o hemos decidido que se sumaran.

A mis amigos y amigas de siempre, por ser protagonistas de las distintas transiciones de mi vida, y también de este proceso de tesis, enmarcado en mi propia transición a la vida adulta. Gracias por vuestra disposición, compañía y cariño, sintiendo haberlo convertido en preocupación en algún momento. A Pello por todas las preguntas precipitadas y sus respuestas inmediatas, y especialmente a mis chicas, Amaia, Johana y Lucia, por estar tan pendientes de mí y de lo que necesitaba, y adaptaros a lo que podía compartir, a pesar de mis ausencias. Gracias por las cenas, las películas, los 'Kit de Tesis' o las escapadas, entre todas las llamadas y mensajes de ánimo y desahogo.

A mi familia, por compartir conmigo las preocupaciones y alegrías del proceso, y todos los sucesos que acontecían a lo largo del mismo, que sin duda han aumentado su intensidad. Un agradecimiento especial a ama y aita, por vuestra paciencia, confianza y apoyo, por enseñarme tanto y, sobre todo, dejarme aprender, y por estar siempre, para todo lo que necesito y de manera incondicional.

A los momentos y personas especiales que han conseguido llenarme de energía, tan necesaria para mí este último año.

Eskerrik asko, bihotz-bihotzez.

RESUMEN

La complejidad de los procesos de Transición a la Vida Adulta (TVA), comprendidos como formas de acceder a la autonomía y de construir y desarrollar proyectos de vida, requiere el desarrollo de una variedad de programas y recursos destinados a facilitar y apoyar estos procesos, en distintos niveles y articulando diversos escenarios, entre los que la presencia del sistema educativo resulta fundamental. Los profundos cambios sociales de las últimas décadas, afectan a estos procesos de transición, que se caracterizan por el alargamiento y la desestandarización, aumentan la subjetividad de la persona, y conllevan la individualización de las trayectorias. En el caso de las personas con discapacidad, desde el paradigma de apoyos y el marco de calidad de vida, se abren nuevas posibilidades para la respuesta, avanzando en el reto de brindar igualdad de oportunidades, tanto desde los servicios como desde la sociedad. La literatura actual sobre los programas para la planificación de la transición de las personas con discapacidad, enfatiza la necesidad de identificar buenas prácticas o prácticas prometedoras que faciliten la consecución de resultados de vida adulta satisfactorios. En nuestro contexto, son las Aulas de Aprendizaje de Tareas (AAT), los programas educativos dirigidos a responder y acompañar a los y las jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo en su transición a la vida adulta.

En este estudio, se analiza la situación de las AAT, tomando como referencia las buenas prácticas que la literatura identifica para facilitar los procesos de TVA de los y las jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo, y se proponen recomendaciones en distintos niveles. Para ello, se utiliza la combinación de la metodología cuantitativa y la cualitativa, y se incorpora la perspectiva de estudiantes, familias y profesionales, como agentes principales de estos programas.

Palabras clave: Transición a la Vida Adulta, juventud, discapacidad intelectual, buenas prácticas, programas educativos, Aulas de Aprendizaje de Tareas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	23
CAPÍTULO 1. TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: EVOLUCIÓN DE PROGRAMAS E INICIATIVAS.....	31
1.1. TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA Y SITUACIONES DE DISCAPACIDAD	35
1.1.1. Juventud y transición. Jóvenes en situaciones complicadas.....	36
1.1.2. Situaciones de discapacidad.....	40
1.1.3. Situaciones de transición y discapacidad.....	45
1.2. RESPUESTA A LAS SITUACIONES DE DISCAPACIDAD EN LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA	48
1.2.1. Evolución y perspectivas. La transición en el siglo XXI.....	49
1.2.2. Marco general. Modelo de respuesta	57
1.2.3. Aportaciones del sistema educativo	61
CAPÍTULO 2. BUENAS PRÁCTICAS DE LOS PROGRAMAS PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA.....	63
2.1. REVISIÓN DE ESTUDIOS DE PRÁCTICAS DE TRANSICIÓN PROMETEDORAS	67
2.2. BUENAS PRÁCTICAS DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA LA TRANSICIÓN	76
2.2.1. Participación de los y las jóvenes y autodeterminación	77
2.2.1.1. Estado de la cuestión.....	78
2.2.1.2. Orientaciones para la evaluación.....	84
2.2.2. Participación de las familias	85
2.2.2.1. Estado de la cuestión.....	87

2.2.2.2.	Orientaciones para la evaluación	92
2.2.3.	Planificación individualizada de la transición.....	93
2.2.3.1.	Estado de la cuestión.....	95
2.2.3.2.	Orientaciones para la evaluación	100
2.2.4.	Formación y experiencias que preparan para el empleo.....	101
2.2.4.1.	Estado de la cuestión.....	103
2.2.4.2.	Orientaciones para la evaluación	106
2.2.5.	Formación y experiencias que preparan para la vida independiente.....	107
2.2.5.1.	Estado de la cuestión.....	109
2.2.5.2.	Orientaciones para la evaluación	113
2.2.6.	Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad	114
2.2.6.1.	Estado de la cuestión.....	116
2.2.6.2.	Orientaciones para la evaluación	119
2.2.7.	Participación y colaboración interservicios.....	120
2.2.7.1.	Estado de la cuestión.....	122
2.2.7.2.	Orientaciones para la evaluación	128
CAPITULO 3. LAS AULAS DE APRENDIZAJE DE TAREAS. RESPUESTA EDUCATIVA A LA TRANSICIÓN EN NUESTRO CONTEXTO		
131		
3.1.	ANTECEDENTES. MARCO GENERAL.....	135
3.2.	AULAS DE APRENDIZAJE DE TAREAS: CARACTERÍSTICAS, SITUACIÓN Y RETOS	143
3.2.1.	Diseño y descripción de las Aulas de Aprendizaje de Tareas.....	144
3.2.2.	Aproximaciones a la problemática de las Aulas de Aprendizaje de Tareas	148
3.2.3.	Situación actual y retos	152
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....		
159		
4.1.	JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	161
4.2.	OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	162
4.3.	ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	163
4.3.1.	Enfoque metodológico. Consideraciones generales.....	163
4.3.2.	Diseño de la investigación.....	163
4.4.	ESTUDIO I	165
4.4.1.	Participantes.....	168
4.4.1.1.	Selección de la muestra.....	168
4.4.1.2.	Descripción de la muestra.....	170
4.4.2.	Herramienta de recogida de datos.....	174

4.4.2.1.	Elaboración del cuestionario	174
4.4.2.2.	Descripción de la herramienta	180
4.4.3.	Fiabilidad y validez	184
4.4.3.1.	Fiabilidad del instrumento	184
4.4.3.2.	Validez del instrumento	185
4.4.4.	Procedimiento de recogida y análisis de datos	190
4.4.4.1.	Recogida de datos	190
4.4.4.2.	Análisis de datos	191
4.5.	ESTUDIO II	192
4.5.1.	Participantes.....	195
4.5.1.1.	Selección de la muestra.....	195
4.5.1.2.	Descripción de la muestra.....	196
4.5.2.	Herramientas de recogida de datos	200
4.5.3.	Procedimiento de recogida y análisis de datos.....	202
4.5.3.1.	Recogida de datos	202
4.5.3.2.	Análisis de datos.....	205
4.5.4.	Fiabilidad y validez	205
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....		209
5.1.	RESULTADOS DEL ESTUDIO I	211
5.1.1.	Resultados generales de la escala en relación a las buenas prácticas de transición.....	212
5.1.1.1.	Resultados de la dimensión participación de los y las jóvenes y otras estrategias para promover la autodeterminación	213
5.1.1.2.	Resultados de la dimensión participación de las familias	215
5.1.1.3.	Resultados de la dimensión planificación individualizada de la transición	217
5.1.1.4.	Resultados de la dimensión formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral.....	218
5.1.1.5.	Resultados de la dimensión formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo currículum funcional y formación basada en la comunidad	220
5.1.1.6.	Resultados de la dimensión participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad.....	224
5.1.1.7.	Resultados de la dimensión participación y colaboración interservicios..	225
5.1.2.	Variables que influyen en los resultados	226
5.1.3.	Resultados por tipo de centro.....	235

5.2.	RESULTADOS DEL ESTUDIO II	240
5.2.1.	Centro 1.....	241
5.2.1.1.	Participación de los y las jóvenes y otras estrategias para promover la autodeterminación.....	242
5.2.1.2.	Participación de las familias	251
5.2.1.3.	Planificación individualizada de la transición.....	257
5.2.1.4.	Formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral.....	266
5.2.1.5.	Formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo currículum funcional y formación basada en la comunidad	273
5.2.1.6.	Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad	282
5.2.1.7.	Participación y colaboración interservicios.....	288
5.2.2.	Centro 2.....	293
5.2.2.1.	Participación de los y las jóvenes y otras estrategias para promover la autodeterminación.....	294
5.2.2.2.	Participación de las familias	299
5.2.2.3.	Planificación individualizada de la transición.....	302
5.2.2.4.	Formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral.....	306
5.2.2.5.	Formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo un currículum funcional y formación basada en la comunidad	311
5.2.2.6.	Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad	314
5.2.2.7.	Participación y colaboración interservicios.....	318
5.2.3.	Centro 3.....	320
5.2.3.1.	Participación de los y las jóvenes y otras estrategias para promover la autodeterminación.....	321
5.2.3.2.	Participación de las familias	326
5.2.3.3.	Planificación individualizada de la transición.....	330
5.2.3.4.	Formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral.....	335
5.2.3.5.	Formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo currículum funcional y formación basada en la comunidad	341
5.2.3.6.	Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad	345
5.2.3.7.	Participación y colaboración interservicios.....	349

5.2.4. Síntesis de los resultados del Estudio II.....	353
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN	367
6.1. EL OBJETO Y MÉTODO DE ESTUDIO	369
6.2. RESULTADOS GENERALES.....	371
6.3. RESULTADOS POR DIMENSIONES.....	373
6.4. VARIABLES QUE INFLUYEN EN LOS RESULTADOS. TIPOLOGÍA DE CENTROS.	383
CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	387
BIBLIOGRAFIA.....	401
ANEXOS.....	423

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1: Buenas Prácticas en Transición Derivadas de la Literatura.....	70
Tabla 2.2: Buenas Prácticas en Transición.	71
Tabla 2.3: Prácticas de transición basadas en evidencias empíricas	72
Tabla 2.4: Factores predictores del empleo, la formación postescolar y la vida independiente basados en evidencias empíricas	73
Tabla 2.5: Dimensiones de buenas prácticas de transición.	75
Tabla 2.6: Síntesis de los modelos teóricos de autodeterminación más relevantes.	79
Tabla 2.7: Estructura de la Escala ARC-INICO.....	82
Tabla 2.8: Niveles de participación de las familias en los servicios de transición.....	89
Tabla 2.9: Planificación centrada en el estudiante desde los servicios de transición.....	98
Tabla 2.10: Desarrollo del estudiante en relación a la preparación para el empleo.	104
Tabla 2.11: Competencias del Life Centered Career Education Curriculum.	110
Tabla 2.12: Habilidades a desarrollar por el estudiante en los procesos de transición.....	111
Tabla 2.13: Prácticas relacionadas con las habilidades para la vida con evidencia empírica identificadas por NSTTAC.....	111
Tabla 2.14: Prestación de servicios y marco de colaboración para la colaboración inter-institucional.....	123
Tabla 3.1: Síntesis de las aportaciones de los estudios sobre las Aulas de Aprendizaje de Tareas.....	151
Tabla 4.1: Proceso de investigación del Estudio I.	167
Tabla 4.2: Centros, unidades, alumnado y profesionales de las AAT de la CAPV por territorios.....	168
Tabla 4.3: Muestra invitada por centros, unidades, alumnado y profesionales de las AAT de la CAPV.....	169
Tabla 4.4: Centros, unidades, alumnado y profesionales de las AAT de la CAPV por territorios que participan en el Estudio.....	170

Tabla 4.5: Características de los y las profesionales en relación al sexo y perfil profesional. ...	170
Tabla 4.6: Características de los y las profesionales y centros de la muestra en relación al tipo de centro, territorio histórico y población.	171
Tabla 4.7: Profesionales por tipo de centro y territorio histórico.	172
Tabla 4.8: Características organizativas y de alumnado de las AAT en las que participan los y las profesionales de la muestra y los centros representados.	173
Tabla 4.9: Respuestas de los y las profesionales y los centros en relación al empleo como objetivo principal del AAT.	174
Tabla 4.10: Bibliografía de referencia para la definición de las dimensiones.	176
Tabla 4.11: Indicadores de las buenas prácticas de transición identificadas por la literatura.	177
Tabla 4.12: Relación de los ítems del cuestionario con las dimensiones de estudio.	182
Tabla 4.13: Relación de los ítems y dimensiones de estudio para el análisis de datos.	183
Tabla 4.14: Fiabilidad del cuestionario y por dimensiones.	184
Tabla 4.15: KMO y prueba de Bartlett.	185
Tabla 4.16: Autovalor, porcentaje de varianza y varianza acumulada de los seis factores que constituyen la escala.	185
Tabla 4.17: Análisis factorial de los ítems de la escala en seis factores.	186
Tabla 4.18: Proceso de investigación del Estudio II.	194
Tabla 4.19: Características de los centros en relación a los criterios de selección.	196
Tabla 4.20: Características de cada uno de los centros en relación a los criterios de selección.	196
Tabla 4.21: Participantes del Estudio II en relación a los centros y perfiles.	197
Tabla 4.22: Características de los y las profesionales participantes del Centro 1.	198
Tabla 4.23: Características de los y las profesionales participantes del Centro 2.	199
Tabla 4.24: Características de los y las profesionales participantes del Centro 3.	199
Tabla 4.25: Relación entre los centros y las herramientas de recogida de datos.	203
Tabla 5.1: Media total de la escala y de las dimensiones de buenas prácticas.	212
Tabla 5.2: Media global de la dimensión autodeterminación y de cada uno de los ítems de análisis.	214
Tabla 5.3: Media global de la dimensión de familias y de cada uno de los ítems de análisis.	216
Tabla 5.4: Media global de la dimensión planificación individualizada de la transición y de cada uno de los ítems de análisis.	217
Tabla 5.5: Media global de la dimensión formación para el empleo y de cada uno de los ítems de análisis.	219
Tabla 5.6: Porcentaje de actividades de preparación laboral que se realizan en las AAT.	220
Tabla 5.7: Media global de la dimensión formación para la vida independiente y de cada uno de los ítems de análisis.	221
Tabla 5.8: Porcentajes de las actividades académicas y funcionales en el currículum del alumnado.	223
Tabla 5.9: Media global de la dimensión inclusión y de cada uno de los ítems de análisis.	224
Tabla 5.10: Alumnado que participa en aulas de ESO, FPB y grado medio.	225
Tabla 5.11: Media global de la dimensión colaboración interservicios y de cada uno de los ítems de análisis.	225
Tabla 5.12: Puntuaciones del total de la escala y cada una de las dimensiones según el tipo de centro.	226

Tabla 5.13: Puntuaciones del total de la escala y cada una de las dimensiones según el tamaño de centro	227
Tabla 5.14: Resultados de las pruebas post-hoc Scheffé de escala total y las dimensiones relación al tamaño de centro.	228
Tabla 5.15: Puntuaciones del total de la escala y cada una de las dimensiones según el territorio histórico	229
Tabla 5.16: Resultados de las pruebas post-hoc Scheffé de escala total y las dimensiones en relación al territorio histórico.	229
Tabla 5.17: Puntuaciones del total de la escala y cada una de las dimensiones según el perfil profesional	231
Tabla 5.18: Correlación entre la edad de los y las profesionales y las buenas prácticas de transición.....	233
Tabla 5.19: Correlación entre la edad de los y las profesionales y las buenas prácticas de transición en los centros públicos y privados.	234
Tabla 5.20: Puntuaciones medias de los ítems mejor valorados en los centros grandes.....	236
Tabla 5.21: Puntuaciones medias de los ítems menos valorados en los centros grandes.	237
Tabla 5.22: Puntuaciones medias de los ítems mejor valorados en los centros pequeños y medianos.....	238
Tabla 5.23: Puntuaciones medias de los ítems menos valorados en los centros pequeños y medianos.....	239
Tabla 5.24: Definición de las prácticas de la dimensión autodeterminación.	354
Tabla 5.25: Definición de las prácticas de la dimensión familias.	355
Tabla 5.26: Definición de las prácticas de la dimensión individualización de la transición.	357
Tabla 5.27: Definición de las prácticas de la dimensión formación para el empleo.....	358
Tabla 5.28: Definición de las prácticas de la dimensión formación para la vida independiente.	360
Tabla 5.29: Definición de las prácticas de la dimensión inclusión.	361
Tabla 5.30: Definición de las prácticas de la dimensión colaboración interservicios.	363
Tabla 5.31: Resumen de las prácticas identificadas en los tres centros en relación a cada una de las dimensiones de buenas prácticas.....	364

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1: La Taxonomía para la Programación de la Transición.....	54
Figura 1.2: Un esquema global de planificación de la TVA	59
Figura 2.1. Actividades del Modelo de Grado de Colaboración.....	127
Figura 2.2. Grados de colaboración	128
Figura 4.1: Diseño de la investigación, estudios y fases.....	165
Figura 5.1. Puntuaciones medias de las dimensiones por profesionales y centros.....	213
Figura 5.1. Puntuaciones medias por áreas funcionales.....	222
Figura 5.3. Respuestas de los y las profesionales para el total de la escala en relación a la edad.	232
Figura 5.4. Diagrama de dispersión de las respuestas de los y las profesionales para el total de la escala en relación a la edad.....	232
Figura 5.5. Respuestas de los y las profesionales para el total de la escala en relación a la edad, por el tipo de centro.	234

INTRODUCCIÓN

La preocupación e importancia de los procesos de Transición a la Vida Adulta (TVA) es un aspecto recogido por la literatura, como un proceso crucial en la vida de las personas, caracterizado por las elecciones y toma de decisiones, y entendido en relación a los procesos de socialización. En el caso de los y las jóvenes con discapacidad, se trata también, de un ámbito con gran relevancia, en el cual se han desarrollado y realizado aportaciones y propuestas dirigidas a la planificación y respuesta a estos procesos, desde diversos ámbitos y contextos, y dirigidos a conseguir resultados de vida adulta.

El interés personal sobre los procesos de Transición a la Vida Adulta ha ido, también, aumentando con el tiempo. Con el inicio de la Diplomatura en Educación Especial, comienza el contacto con el ámbito asociativo a través de los programas de tiempo libre dirigidos a jóvenes y adultos con discapacidad. Estas experiencias se mantienen durante la Licenciatura en Psicopedagogía, brindándome la oportunidad de ampliarlas, con la participación en el 'Programa de Autonomía Personal (PAP)' de la Fundación Síndrome de Down del País Vasco, dirigido a acompañar a los y las jóvenes con discapacidad en su transición a la vida adulta a lo largo de la escolarización en la Educación Secundaria Obligatoria y el Aula de Aprendizaje de Tareas (AAT). Se trata, también, del primer contacto con las Aulas de Aprendizaje de Tareas, como programas educativos en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), dirigidos a facilitar y acompañar a los y las jóvenes con discapacidad en la construcción de ese proceso de transición.

Nos encontramos en un momento en el que los procesos de transición a la vida adulta

comienzan a alargarse y diversificarse, y surge la necesidad de ir construyendo trayectorias individuales. A su vez, la discapacidad se comprende a partir de la relación de la persona con el entorno, desde el marco de la calidad de vida y a partir del paradigma de apoyos, tomando la autodeterminación como principio, y reforzando la presencia y participación de los y las jóvenes y sus familias, con la propuesta de metodologías como la Planificación Centrada en la Persona (PCP).

La relación con el sistema educativo y los procesos de transición a la vida adulta, se profundizan en el paso por el Master en Formación del Profesorado de Secundaria en la especialidad de Orientación Educativa, desde el que se propone un Trabajo Fin de Master que persigue el objetivo de realizar un Plan de Formación dirigido a la Atención y Respuesta a la Diversidad para los y las profesionales de Educación Secundaria Obligatoria, mediante el que se consigue compartir y conocer, inquietudes y experiencias de los y las profesionales en activo.

Desde el marco legislativo de aquel momento, la LOE, se destaca la igualdad de oportunidades, a través de los principios de inclusión y equidad. La participación en la educación general, conlleva, a su vez, la propuesta de programas específicos como medida de respuesta a la diversidad, entre los que se siguen proponiendo las AAT, en aquel momento como una modalidad específica de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

En ese momento, trabajando en la Facultad de Psicología y Educación, surge la necesidad de elaborar el proyecto de investigación para la realización de la tesis doctoral, a través del cual se decide continuar profundizando en los programas educativos para la planificación de la transición a la vida adulta de las personas con discapacidad, desde las AAT, como programas específicos en la CAPV.

Considerando que el surgimiento y desarrollo organizativo y curricular de las AAT había ocurrido a lo largo de la década de los 90, y en la siguiente, se realizan distintos estudios centrados en evaluar los servicios de AAT proponiendo ciertas áreas a mejorar, los cambios que se están dando en el ámbito de la discapacidad como en el educativo, así como el contraste con las responsables del área de Escuela Inclusiva del Servicio Central de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegune Nagusia), nos impulsan a revisar y replantarnos las prácticas de transición.

Las primeras iniciativas y propuestas educativas dirigidas a la planificación de los procesos de transición de los y las jóvenes con discapacidad surgen a partir de la segunda mitad del siglo

XX. En nuestro contexto, a partir de la consideración de la educación ordinaria como única opción educativa para todo el alumnado, se desarrollan medidas, estrategias y recursos, y surgen diversas propuestas y programas de respuesta educativa adecuados a cada momento vital, entre los que, en relación a la transición, en la década de los 90, se crean las AAT.

La literatura del área, ha ido, a su vez, evolucionando hacia las demandas y situaciones de cada momento, comenzando por el desarrollo de programas y propuestas, continuando por la creación de marcos o modelos para la planificación de los procesos, y pasando por avances normativos y la definición de los mismos. En la actualidad, tras décadas de desarrollo, la necesidad esencial de los programas para la planificación de la transición es avanzar hacia la identificación, descripción y expansión de las prácticas de estos servicios de transición que funcionan en el desarrollo y consecución de resultados satisfactorios y valorados de vida adulta (Johnson, 2012; Kochhar-Bryant, 2009).

En este sentido, el desarrollo de la autodeterminación, la promoción de la participación activa del estudiante y su familia, la participación en entornos ordinarios inclusivos, la formación en habilidades y destrezas para el empleo y para la vida, la colaboración entre diversos servicios y agentes, así como la individualización de estos procesos de planificación, son prácticas recogidas y definidas como prometedoras en la consecución de resultados de vida adulta, como el empleo, la vida independiente o la participación en la comunidad. Aunque, además de la identificación y definición de las mismas, las situaciones actuales requieren identificar, también, cómo pueden ser desarrollados (Spence-Cochran, Pearl & Walker, 2013).

En la CAPV, con la reciente aprobación del Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, nos encontramos, a su vez, en un momento de incertidumbre en el que se presentan nuevos retos para la implementación de los programas, entre ellos las AAT.

El objetivo principal de esta tesis es, por tanto, analizar la situación actual de las AAT, partiendo de las prácticas identificadas como buenas por la literatura, en relación a la facilitación de los procesos de Transición a la Vida Adulta. Para ello, nos hemos acercado a la realidad desde dos perspectivas complementarias, utilizando una combinación de los métodos cuantitativo y cualitativo, y considerando la incorporación de los distintos agentes (jóvenes, familias y profesionales).

Hemos comenzado con la elaboración del marco de referencia, a través del que se trata de definir lo que se entiende científicamente, y en la actualidad, sobre los procesos de transición

y la discapacidad, el tipo de actuaciones a aplicar desde los diferentes servicios de transición (en relación a las distintas situaciones de discapacidad), los modelos de referencia para la planificación de los procesos de transición, las buenas prácticas con mayor evidencia para facilitar la TVA, o la evolución de las AAT en nuestro contexto.

A partir del marco teórico, hemos planteado un marco empírico que integra diversos métodos y perspectivas, organizadas en dos estudios complementarios. Esta parte empírica, parte de del desarrollo de herramientas propias (Cuestionario sobre Buenas Prácticas de Transición, guiones de entrevistas y grupos de discusión,...), que nos han permitido recoger, en el estudio de campo, información desde la perspectiva de los distintos agentes, y en relación a la forma e intensidad en la que se realizan las buenas prácticas, completándolas con la inmersión en tres realidades de AAT. Y continúa, con el análisis y contraste de la información recopilada, identificando características y patrones de los programas, así como fortalezas y debilidades, obstáculos y facilitadores, e, incluso, contradicciones en el desarrollo de las buenas prácticas.

Frente a esta realidad, los objetivos que nos planteamos para esta investigación son los siguientes:

1. Definir un marco de referencia desde el que analizar y orientar las prácticas de los programas educativos para la Transición a la Vida Adulta de los y las jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo.
 - 1.1. Definir los procesos de Transición a la Vida Adulta de las personas con discapacidad y el marco de respuesta a los mismos, enfatizando la aportación del sistema educativo.
 - 1.2. Analizar la literatura sobre los programas para la planificación de la Transición a la Vida Adulta en relación a la identificación de buenas prácticas para el desarrollo de los mismos.
 - 1.3. Concretar la respuesta educativa a los procesos de Transición a la Vida Adulta de los y las jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo en la CAPV, desde la propuesta de las Aulas de Aprendizaje de Tareas.
2. Describir, analizar y ejemplificar las prácticas educativas que se desarrollan en las Aulas de Aprendizaje de Tareas de la CAPV y que facilitan, de manera relevante, la transición a la vida adulta de los y las jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo.
 - 2.1. Describir, desde la percepción de los y las profesionales, el tipo y grado en que las buenas prácticas identificadas por la literatura se están desarrollando en

sus respectivas AAT.

- 2.2. Analizar las variables que están influyendo en el grado que esas buenas prácticas se están implementando.
- 2.3. Identificar áreas y aspectos que se pueden mejorar en las AAT para adecuarse a las propuestas de la literatura.
- 2.4. Identificar y describir, desde la perspectiva de estudiantes, familias y profesorado, ejemplos de buenas prácticas de transición que se desarrollan en los centros de AAT.
- 2.5. Identificar y analizar elementos facilitadores y obstáculos para el desarrollo de buenas prácticas en las AAT.
- 2.6. Aportar un conjunto de orientaciones para la mejora de la respuesta a y las jóvenes con discapacidad que se enfrentan al reto de construir su proyecto de vida adulta.

En relación a estos objetivos generales, hemos organizado el presente trabajo en dos grandes partes, una primera, en la que se presenta el marco y justificación teórica, y la segunda, en la que a través de la aproximación desde dos perspectivas complementarias, se desarrolla el estudio empírico. La primera parte, se divide en los siguientes tres capítulos teóricos:

Capítulo 1: Transición a la Vida Adulta de personas con discapacidad: Evolución de programas e iniciativas. En este primer capítulo, se describen la transición a la vida adulta y la juventud, así como la comprensión del concepto de discapacidad y las propuestas de intervención y respuesta actuales, con la finalidad de exponer las situaciones de transición a las que se enfrentan las personas con discapacidad y los retos que se plantean. A su vez, a través del capítulo se profundiza en la respuesta a la transición de las personas con discapacidad, recogiendo la evolución de los hitos más representativos de estos programas hasta llegar a la perspectiva y demandas actuales, describiendo el marco general o modelo de respuesta que articula los distintos escenarios, y finalizando con las aportaciones que realiza el sistema educativo en la planificación de estos procesos.

Capítulo 2: Buenas prácticas de los programas para la planificación de la Transición a la Vida Adulta. A lo largo de este segundo capítulo, se realiza una revisión de los diversos estudios que se han centrado en identificar buenas prácticas de los programas para la planificación de los procesos de transición. De esta revisión se señalan siete buenas prácticas, que se definen y se describen recogiendo las aportaciones que se realizan en

relación al desarrollo de las mismas, y se concluyen ciertas orientaciones a tener en cuenta para la evaluación de estas dimensiones de buenas prácticas.

Capítulo 3: *Las Aulas de Aprendizaje de Tareas. Respuesta educativa a la transición en nuestro contexto*. El tercer y último capítulo de esta primera parte, recoge la respuesta educativa a los procesos de transición en la CAPV. Para ello, se realiza un recorrido sobre la evolución de los programas educativos dirigidos a la transición, contextualizándolos en el momento legislativo correspondiente. Desde este recorrido, en nuestro contexto, destacan las Aulas de Aprendizaje de Tareas (AAT) como el programa orientado a responder a los y las jóvenes con discapacidad en su periodo de transición a la vida adulta. Por tanto, este capítulo presenta, también, el diseño y descripción de las AAT, recoge los diversos estudios realizados en relación a las mismas y contextualiza la situación actual de este programa, como contexto para la realización de la investigación.

La segunda parte, se compone, también, de los siguientes tres capítulos:

Capítulo 4: *Metodología*. En este cuarto capítulo, se define el objetivo de esta investigación y se describe el diseño de la misma, a través de la aproximación desde dos estudios complementarios uno de carácter cuantitativo y el segundo de carácter cualitativo. El Estudio I con metodología cuantitativa, trata de conocer desde la perspectiva de los y las profesionales que realizan su labor en las AAT, qué buenas prácticas identificadas por la literatura, y en qué grado se están desarrollando, a través de la cumplimentación de una escala. El Estudio II, con metodología cualitativa, trata de identificar y describir ejemplos y concreciones de buenas prácticas de transición, así como elementos facilitadores y obstáculos para su desarrollo, a través del análisis en profundidad de tres realidades de AAT y la perspectiva de los diversos agentes de los mismas (profesionales, familias y estudiantes). A lo largo del capítulo, se recoge el proceso, los participantes, las herramientas de recogida de datos y los procedimientos de recogida y análisis de datos de ambos estudios.

Capítulo 5: *Resultados*. En este capítulo, se recogen los resultados de ambos estudios, es decir, los del estudio cuantitativo y los del estudio cualitativo. En relación al primer estudio y los resultados del cuestionario de los y las profesionales, se describen los resultados generales de la escala, los resultados en relación a las dimensiones de buenas prácticas, y en relación a algunas variables que influyen en estos resultados.

Respecto al segundo estudio, se presentan los resultados de cada uno de los centros analizados en profundidad, a partir de las distintas herramientas de recogida de datos, así como desde la perspectiva de los diversos agentes (profesorado, familias y estudiantes), en relación a cada una de las buenas prácticas de transición, concluyendo con un apartado que sintetiza las prácticas identificadas en los tres centros en su conjunto.

Capítulo 6: *Discusión*. El último capítulo de la parte empírica recoge la discusión de los resultados de ambos estudios y el marco de referencia. Esta discusión se organiza en torno al planteamiento de ciertos resultados relacionados con el objeto y método de estudio, con los resultados generales y las dimensiones de buenas prácticas, y en relación con otras variables que influyen en los resultados.

Finalmente, se añade un último apartado en el que se resumen las conclusiones generales y las recomendaciones o propuestas que se plantean desde la realización de esta tesis doctoral, así como algunas limitaciones del estudio y sugerencias para próximas investigaciones en la misma línea.

CAPÍTULO 1. TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: EVOLUCIÓN DE PROGRAMAS E INICIATIVAS

1.1. TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA Y SITUACIONES DE DISCAPACIDAD

1.1.1. Juventud y transición. Jóvenes en situaciones complicadas

1.1.2. Situaciones de discapacidad

1.1.3. Situaciones de transición y discapacidad

1.2. RESPUESTA A LAS SITUACIONES DE DISCAPACIDAD EN LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

1.2.1. Evolución y perspectivas. La transición en el siglo XXI.

1.2.2. Marco general. Modelo de respuesta

1.2.3. Aportaciones del sistema educativo

CAPÍTULO 1.

TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: EVOLUCIÓN DE PROGRAMAS E INICIATIVAS

Todo proceso de tránsito o transición lleva inmersa la complejidad propia de lo que supone un cambio, y por consiguiente, la adaptación a una nueva situación. La Transición a la Vida Adulta, se convierte en este sentido, en uno de los momentos cruciales de la vida de cualquier persona, donde a través de diversas elecciones y decisiones se van forjando los proyectos personales de vida.

Este proceso hacia la vida adulta supone, a su vez, el acceso a la vida autónoma, entendida como una vida dirigida por uno mismo, donde se avanza desde situaciones de dependencia hacia la autonomía y el desarrollo de roles adultos como el empleo, la vida independiente o la participación en la comunidad. Los cambios sociales de los últimos tiempos, influyen en estos procesos de transición de los y las jóvenes, alargándolos en el tiempo, obligándoles a moverse en situaciones de desestandarización e inestabilidad, e ir construyendo trayectorias diversas, que conllevan, también, encontrarse en situaciones interdependientes.

En el caso de las personas con discapacidad, la consecución de la autonomía se caracteriza, en muchas ocasiones, por ser una autonomía en la interdependencia, relacionada con el mayor número de apoyos que se requieren. La comprensión de la discapacidad desde el paradigma de apoyos y la calidad de vida como marco de referencia (Halpern, 1993; Schalock & Verdugo, 2007) para el diseño de la respuesta como para la evaluación de los procesos de transición, requiere considerar a la persona en interacción con su entorno, pero también a la sociedad

como responsable de las oportunidades que brinda.

Los procesos de transición se entienden, también, a partir de los servicios y apoyos disponibles, caracterizados por la participación de diversas estructuras, así como la articulación de las mismas. Estas estructuras sociales y, por consiguiente, cambiantes, influyen en la comprensión de los procesos de transición, y se convierten en escenarios sobre los que se puede actuar (Galarreta, 1995).

La complejidad de estos procesos de transición supone, por tanto, el desarrollo de una variedad de actuaciones y a distintos niveles (Martínez, 2003). En este sentido, se pueden señalar 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 terminar la escuela.

La planificación de estos procesos de transición, implican, por tanto, a la escuela en el comienzo de los mismos, como responsable del inicio. La consideración de las necesidades, preferencias y aspiraciones de los y las jóvenes y sus familias, el planteamiento de objetivos y metas, el desarrollo de destrezas y habilidades, y la consideración y conexión con los distintos servicios y apoyos que el alumnado precise, serán, entre otros, aspectos que los programas educativos dirigidos a la transición deberán considerar.

El primer capítulo, contextualiza la transición a la vida adulta de las personas con discapacidad, así como la respuesta a estas situaciones de transición. Para ello, en el primer apartado, *Transición a la Vida Adulta y Situaciones de Discapacidad*, se describe la transición a la vida adulta y la juventud como periodo vital en el que transcurre, contextualizándola en las situaciones sociales actuales con las que se encuentran estos jóvenes. A su vez, se trata la comprensión del concepto de discapacidad y las propuestas para la intervención y respuesta actuales, para finalizar con los procesos de transición de las personas con discapacidad, las situaciones a las que se enfrentan y los retos que se plantean.

A continuación, a lo largo del segundo apartado, *Respuesta a las Situaciones de Discapacidad en la Transición a la Vida Adulta*, se realiza un recorrido a través de los hitos más

representativos de los programas de respuesta a la transición del contexto americano, con la finalidad de ubicar al lector en la perspectiva actual, del siglo XXI. Seguidamente, se describe el marco general o modelo de respuesta a través de la articulación de los distintos escenarios, para finalizar con las aportaciones que el sistema educativo realiza en este proceso.

1.1. TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA Y SITUACIONES DE DISCAPACIDAD

La Transición a la Vida Adulta resulta un momento clave en la vida de las personas. Se trata de un periodo crucial, caracterizado por la toma de decisiones que serán trascendentales para la vida.

Las personas realizan gran variedad de transiciones a lo largo de sus vidas, aunque la transición a la vida adulta se subraya con especial importancia, dada su complejidad, caracterizada por la dificultad que se encuentran los y las jóvenes para encontrar un lugar en la sociedad. Entendiendo la transición a la vida adulta como un proceso que no se puede comprender fuera del contexto social en el que se realiza.

Esta importancia aumenta al reconocer el impacto de este periodo en las oportunidades posteriores. En este sentido, Parrilla, Gallego y Moriña (2010) hablan de que se trata de “uno de los momentos más delicados y vulnerables en los que pueden conculcarse, negarse o limitarse derechos tan básicos como el acceso al empleo, a una vivienda, la independencia económica, la posibilidad de entablar relaciones, etc.” (p.215).

A su vez, las perspectivas actuales sobre la discapacidad, y por consiguiente, la intervención y respuestas en relación al modelo social, recalcan la relevancia de la interacción entre la persona y el entorno, y la comprenden a partir del funcionamiento, más allá de una condición propia de la persona.

Este cambio de perspectiva deriva, en consecuencia, en la necesidad de reconsiderar y modificar las prácticas e intervenciones de los programas y servicios dirigidos a las personas con discapacidad. Desde el paradigma de apoyos individualizados, donde la autodeterminación y la participación activa del sujeto son indispensables, y se subraya la relevancia de la calidad de vida como referente para el desarrollo de los servicios, así como la evaluación de los mismos, surgen metodologías como la Planificación Centrada en la Persona (PCP). Los servicios dirigidos a las personas con discapacidad (educativos, sociales, de empleo, etc.), evolucionan desde la creación de programas generales dirigidos a satisfacer las necesidades derivadas de las limitaciones de las personas, a considerar las barreras y obstáculos que dificultan la

participación y desarrollo de sus potencialidades, en relación a las características sociales, creando soportes y apoyos personalizados, y valorando la igualdad de oportunidades en los resultados como miembros de pleno derecho de la comunidad.

La complejidad de los procesos de transición a la vida adulta aumenta cuando se trata de las personas con discapacidad. La progresiva desestandarización e individualización de los procesos de transición a la vida adulta supone que son los propios jóvenes quienes tienen que construir sus propios itinerarios, y por consiguiente, su vida. Esto, en el caso de las personas con discapacidad plantea, por un lado, la necesidad de repensar los soportes sociales para acceder a la condición adulta y, por otro, la necesidad de promover la participación activa y autodeterminación de los y las jóvenes. En este sentido, las metodologías como la PCP, parten de la identificación de personas y servicios significativos, y pretenden construir soportes y apoyos que le permiten a la persona con discapacidad poder transitar a su vida adulta. Todo ello unido al respeto por la dignidad y los derechos de las personas. Facilitando itinerarios que permitan mejorar su calidad de vida, a través de la consecución de resultados satisfactorios y exitosos en su transición, en este sentido, vinculados con la emancipación, la formación, la participación social o la consecución de un empleo.

Por tanto, a lo largo del apartado, se trata de conceptualizar la juventud como periodo de la transición a la vida adulta, contextualizándola a partir de las demandas y roles sociales actuales. A continuación, se aborda el concepto de discapacidad, así como las características y orientaciones principales de los modelos de intervención y respuesta actuales. Finalmente, se describen los procesos de transición a la vida adulta de las personas con discapacidad, a partir de la situación social y modelos de respuesta actuales, y con el objetivo de identificar las dificultades y los retos a los que se enfrentan.

1.1.1. Juventud y transición. Jóvenes en situaciones complicadas

La Transición a la Vida Adulta se define como un proceso de socialización e incorporación social dirigido a la autonomía-emancipación plena, que se desarrolla a través de la participación en diversas estructuras y escenarios sociales, suponiendo un proceso de construcción de su futuro personal (Martínez, 2003).

El término transición hace referencia al proceso de cambio entre una situación previa hacia una nueva, se trata de un reto que exige desprenderse de situaciones anteriores para poder ir enfrentando las que llegan. En este sentido, la transición a la vida adulta se ha caracterizado

por ser el proceso en el que los y las jóvenes van abandonando situaciones de dependencia (Melo & Miret, 2010), con el fin de ir adquiriendo roles adultos como el empleo, la vida independiente o la participación en la comunidad. Se trata del proceso de adquisición de estos nuevos roles, donde la persona tendrá que ir construyendo itinerarios y trayectorias, a partir de las opciones y elecciones que se presenten, y los soportes que dispone.

Por tanto, se trata de un proceso biográfico (Casal, Merino & García, 2011) y multidimensional (Fullana, Pallisera, Martín & Ferrer, 2015), que incluye la independencia económica, iniciando itinerarios laborales o de formación; la constitución de un hogar independiente, a partir de los procesos de emancipación; y, la participación social en la comunidad (Parrilla, Gallego & Moriña, 2010).

Estos procesos de transición, a su vez, no pueden comprenderse fuera del contexto y situación social en las que se desarrollan, pudiendo ser entendidas también, desde la perspectiva de servicios y oportunidades que tejen la red de servicios y apoyos a la transición (Galarreta 1995). En este sentido, las últimas décadas se han caracterizado por profundos cambios sociales como la crisis de la sociedad salarial, los nuevos modelos familiares y de convivencia o el impacto de la sociedad del conocimiento en la educación.

Los itinerarios formativos se alargan en el tiempo, y esta adaptación a la sociedad del conocimiento obliga a los y las jóvenes a aumentar las capacidades, en relación a las cambiantes cualificaciones profesionales y requisitos institucionales (López, 2008). La crisis de la sociedad salarial conlleva, a su vez, el aumento del desempleo, la reducción del mercado de trabajo, y por consiguiente, la prolongación de los procesos de transición de la escuela al empleo (Furlong, 2000); todo ello, unido a la inestabilidad de las situaciones laborales. Y a los nuevos modelos familiares y de convivencia se les suma el retraso de la salida del hogar familiar, en relación a la prolongación de los procesos formativos, así como la precarización del acceso al empleo.

Estos cambios sociales, han derivado, por tanto, en cambios importantes en la forma y los procesos en los que los y las jóvenes construyen su futuro, alejándose de procesos de transición lineales y homogéneos, y construyendo trayectorias e itinerarios diversos (López, 2008; Martínez, 2003; Parrilla, Gallego & Moriña, 2010).

Entendiendo la juventud como el momento de transición a la vida adulta, Casal, García, Merino y Quesada (2006) y Casal, Merino y García (2011) presentan tres enfoques para definir la

juventud: la juventud como ciclo vital o etapa de la vida, como nueva generación o generación en conflicto, o como biografía o itinerario. Los autores añaden que a lo largo de los años se han utilizado los dos primeros enfoques explicativos, aunque, el tercero, el biográfico, de itinerarios y transiciones, surge con la finalidad de interpretar y entender los cambios sociales y las repercusiones que estos tienen sobre los y las jóvenes, su juventud y su transición.

En la actualidad, la transición se entiende como proceso social y longitudinal, en el que los y las jóvenes tienen que ir construyendo su propia vida a través de itinerarios y la toma de decisiones. La subjetividad se convierte en un componente fundamental, siendo cruciales las opciones y elecciones de caminos.

En este sentido, la perspectiva biográfica recalca la importancia de la propia persona como protagonista principal de su vida, articulando elecciones, emociones, constricciones sociales y culturales, y estrategias de futuro (Casal, Merino & García, 2011). López (2008) habla de la perspectiva de la individualización, haciendo referencia a la demanda social y, por consiguiente, la oportunidad individual que cada una de las personas tiene para el desarrollo de competencias de forma subjetiva en esta participación en la sociedad. El autor, recoge las palabras de Bauman (2004) donde señala que la individualización “consiste en transformar la ‘identidad’ humana de algo ‘dado’ en una ‘tarea’, y en hacer responsables a los actores de la realización de esa tarea y de las consecuencias (así como los efectos colaterales) de su desempeño” (López, 2008, p. 267).

Son los y las jóvenes, por tanto, los responsables de gestionar su propia vida, inventar su propia vida (López, Hernández, Viscarret, Cabases & Errea, 1999), se convierten en participantes activos y protagonistas principales de estos procesos de transición. Aunque esta consideración subjetiva de la vida de cada una de las personas, se enfrenta a su vez a la dificultad que supone la desestructuración, así como la diversidad de opciones y la toma de decisiones continua, aumentando la incertidumbre propia de los procesos de transición.

En cuanto a los posibles itinerarios de transición, Casal et al. (2006), describen seis modalidades de transición en relación a las variables vinculadas con las expectativas de los y las jóvenes y el tiempo que dura el proceso de transición. Las seis modalidades son las siguientes (Casal, 1996; Casal et al., 2006; Parrilla, Gallego & Morriña, 2010):

1. *Transiciones de éxito precoz* o jóvenes con experiencias de formación y acceso al empleo exitosas, y procesos de emancipación familiar precoces.

2. *Transiciones obreras* o de inserción laboral y emancipación tempranas, a través de cortas formaciones escolares.
3. *Transiciones de adscripción familiar* o determinadas por la familia, sin elección. Casos aislados, muy poco comunes.
4. *Transiciones de aproximación sucesiva* o jóvenes con itinerarios prolongados pero que apuntan hacia el éxito en la consecución de metas formativas, laborales, familiares, etc.
5. *Transiciones de precariedad* o jóvenes con situaciones laborales precarias o pocas posibilidades de promoción, incluso con formaciones profesionales altas.
6. *Transiciones erráticas o de bloqueo*, o jóvenes con itinerarios de formación y empleo discontinuos, como por ejemplo, el paro crónico.

En definitiva, los autores vuelven a recalcar la diversidad y complejidad de estos procesos de convertirse en adulto, resaltando la individualización y alargamiento, y alejándose de una perspectiva homogénea, lineal y estandarizada. Esta variabilidad de trayectorias, flexibles, temporales y singulares (Parrilla, Gallego & Moraña, 2010) vuelven a recalcar la necesidad de entender y construir procesos de transición biográficos y personales, contextualizados en las estructuras sociales y circunstancias de cada una de las personas.

Con el objetivo de posibilitar este marcado protagonismo de la persona, López (2008) señala la importancia y necesidad de proponer, también, políticas de transición integradas, interrelacionadas, subrayando la necesidad de colaboración entre las distintas áreas (educación, empleo, bienestar y políticas de juventud) con la finalidad de realizar un acercamiento más holístico a las biografías individuales. El autor añade cuatro principios básicos para la puesta en práctica de estas políticas de transición:

- La *perspectiva biográfica* resaltando la consideración de la subjetividad del individuo como contribuyente del éxito.
- El *principio de contextualización* como configuraciones flexibles que se adapten a las distintas necesidades, contextos y situaciones.
- El *equilibrio entre la flexibilidad y la seguridad* refiriéndose a la promoción de un terreno seguro en el contexto de transiciones flexibles.
- La *participación activa* de los y las jóvenes, caracterizada por decisiones autónomas sobre los diferentes caminos de sus transiciones.

Es, por tanto, desde esta perspectiva biográfica, donde los y las jóvenes tendrán que ir

construyendo itinerarios y transiciones complejas que permitan dotar de sentido y significado a los nuevos roles. Trayectorias caracterizadas por ser subjetivas y estrechamente relacionadas con las estructuras y situaciones sociales en las que se contextualizan, que no se entienden sin la necesaria interrelación de los distintos ámbitos (sistema educativo, servicios de empleo, sistemas familiares, políticas de juventud, etc.) como soportes de estas transiciones.

1.1.2. Situaciones de discapacidad

En estas últimas décadas, se han producido también, importantes cambios en la comprensión de la discapacidad, y por siguiente, en los modelos de intervención, atención y respuesta a sus necesidades. Es necesario replantearse la situación de la discapacidad, con la finalidad de interpretar la realidad desde la perspectiva actual.

La manera de entender y pensar sobre la discapacidad cambia a partir de la transformación que se da en la conceptualización de la misma. En relación a las propuestas de La Organización Mundial de la Salud (OMS), a partir de la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías* (CIDDM), que desde el año 2001 pasa a ser la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF), surge y se desarrolla el ‘modelo biopsicosocial’ (Lewellyn & Hogan, 2000; Munn, 1997; Seelman, 2004; Verdugo, 2003).

Este modelo se articula en torno a la propuesta de la OMS donde se desarrolla un esfuerzo operativo para integrar de manera equilibrada las diferentes dimensiones de la discapacidad. En este sentido, la CIF supera algunas de las limitaciones y críticas realizadas a la CIDDM, y se propone una clasificación universal que establece un marco y lenguaje estandarizados para describir la salud y las dimensiones relacionadas con ellas. A su vez, establece que el funcionamiento de un individuo en sus diferentes dimensiones (funciones corporales, actividades y participación) y, en consecuencia, también la discapacidad, es producto de una relación compleja entre la condición de salud y los factores contextuales (ambientales y personales), de forma que existe una interacción dinámica entre ambos elementos (específica y no predecible). En este sentido, propone el término ‘discapacidad’ como un término que hace referencia y abarca las dificultades en esos diferentes niveles del funcionamiento (deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación) de las personas y en relación a los factores contextuales y personales.

A su vez, la *Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo* (AAIDD),

anteriormente conocida como *Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR)*, en su novena edición del año 1992, proponía una definición de la discapacidad intelectual (entonces denominada retraso mental) que se alejaba de la concepción de la discapacidad como algo propio del individuo, y planteaba la necesidad de considerarla como expresión de la interacción entre la persona con una limitación intelectual y en dos o más áreas adaptativas, y el entorno.

La AAIDD vuelve a revisar el concepto, y considerando la propuesta de la CIF, publica la décima edición (Luckasson et al., 2002), así como la undécima edición (Schalock et al., 2010), en las cuales revisa la conceptualización anterior y vuelve a enfatizar la importancia del contexto y de los apoyos individualizados para el funcionamiento y participación de la persona.

A partir de estas definiciones, Wehmeyer (2009) recalca la consideración de la discapacidad desde el funcionamiento en un contexto determinado y los apoyos disponibles:

“La discapacidad no es algo que la persona *tiene* o algo que es una *característica de la persona*, sino que, en su lugar, es un *estado de funcionamiento* en el que las limitaciones en la capacidad funcional y en las habilidades de adaptación tienen que ser consideradas dentro del contexto de entornos y apoyos” (Wehmeyer, 2009, p.48).

A su vez, Muntaner (2013) señala dos aportaciones en relación a la concepción de la discapacidad que realizan la OMS (2001) y la AAIDD (1992, 2002, 2010), en las cuales enfatiza la relevancia del contexto como parte de la interacción y como responsable de las oportunidades que se brindan:

1. “La discapacidad deja de centrarse en la persona como núcleo de la intervención y objeto del concepto, para centrarse en el contexto como responsable de las posibilidades de participación, autonomía y normalización de su vida.
2. Se abandona el carácter absoluto de la discapacidad para explicarla desde la interacción dinámica entre las capacidades del individuo, por un lado, y factores del entorno donde vive y se desenvuelve.” (p.37)

Este cambio que se observa en la conceptualización, no se entiende alejado del cambio en las perspectivas o paradigmas para la comprensión de la discapacidad. En este sentido, desde el *modelo médico* centrado en el déficit, que entiende la discapacidad como rasgo de la persona, hacia el final del siglo XX, se evoluciona hacia un *modelo social*, para considerarla como “un fenómeno humano con origen en factores orgánicos y/o sociales” (Schalock, 2009, p.23). Por

tanto, y de acuerdo con el cambio de la conceptualización, desde el modelo social la discapacidad se entiende como una limitación en el funcionamiento, que se concreta a partir de la interacción entre la persona y su entorno, y donde se recalca la importancia de los apoyos individualizados y la calidad de vida para el desarrollo de ese funcionamiento (Schalock, 2009).

Desde esta perspectiva en la que la discapacidad no está relacionada únicamente con la persona, las respuestas e intervenciones tampoco tienen que considerarse como único foco, sino que deben dirigirse, también, a la sociedad. En este sentido, mientras el modelo médico considera la discapacidad como un problema del individuo causado por una condición de salud y se centra en el tratamiento individual dirigido al mismo, el modelo social lo considera como un conjunto de condiciones creadas en relación al contexto social y las características de la persona, por lo que, lo aborda como un problema de origen social, dirigido a la participación e inclusión de sus miembros.

Este modelo social se ha relacionado con los Derechos Humanos, haciendo alusión a las limitaciones de la sociedad para la prestación de servicios y la necesidad de considerar las necesidades de las personas con discapacidad en la organización social. En la misma línea, Ferreira (2008) recogerá orientaciones que llevan a considerar la discapacidad como un modo de opresión social, siendo en consecuencia la sociedad la necesitada de rehabilitación social. Se entiende que la sociedad debe considerar las necesidades de todas las personas, gestionar las diferencias e integrar la diversidad (Maldonado, 2013). El autor relaciona el modelo con valores de los Derechos Humanos:

“Este modelo se encuentra íntimamente ligado a la asunción de ciertos valores intrínsecos a los Derechos Humanos y aspira potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: autonomía personal, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, dialogo civil, entre otros.” (Maldonado, 2013, p. 825).

Por tanto, el cambio de concepción y perspectiva supone también, nuevas maneras de pensar y de hacer. La sociedad tiene la responsabilidad de proporcionar igualdad y respuestas para todos sus miembros. Se trata de partir del respeto de los derechos de las personas, con la finalidad de poder pensar en oportunidades.

Aproximándonos al ámbito educativo, los cambios en la concepción de la discapacidad y las perspectivas o paradigmas han tenido su impacto en la escuela, a través de la evolución desde la educación especial, pasando por la integración, hasta llegar a la inclusión (González, 2009; Muntaner, 2010; Wehmeyer, 2009). Desde la educación especial, entendida como “situaciones homogéneas, con frecuencia, segregadas, y que proporcionaban un programa educacional basado en la presunta necesidad como función categórica o nivel de deficiencia” (Wehmeyer, 2009, p.49), se avanza al proceso de integración de las personas con discapacidad en la educación ordinaria. En este momento, y a partir del Informe Warnock (1978) surge el concepto de ‘necesidades educativas especiales’, con la finalidad de romper con el modelo centrado en el déficit y dando importancia al contexto, las oportunidades y recursos, aunque desde las limitaciones de la persona (Muntaner, 2010). Booth y Ainscow (2002) afirman que el término necesidades educativas especiales reduce las expectativas hacia el alumnado por parte del docente y Muntaner (2010) añade que se mantiene la pertenencia a un grupo con limitaciones en común, y por tanto, se eliminan las posibilidades de que la persona con discapacidad desarrolle aprendizajes y puntos fuertes que le permitan construir su identidad, la interacción social, sumar experiencias y mejorar su autoestima y socialización.

En la actualidad, desde la educación inclusiva, se propone también, el término ‘barreras para el aprendizaje y la participación’ (Booth & Ainscow, 2002), entendiendo que la inclusión más allá de atribuir las dificultades educativas a los déficits del alumnado, “implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos” (Booth & Ainscow, p. 22).

Aunque, cabe destacar, que como se ha comentado anteriormente se ha dado un claro avance desde las prácticas integradoras a las inclusivas, así como se han realizado distintas propuestas en relación a la terminología a utilizar, en la actualidad y desde la perspectiva de la escuela inclusiva, el término que más se utiliza sigue siendo el término necesidades educativas especiales. Desde el modelo social y el concepto de discapacidad, la situación actual nos deriva a situarnos en un proceso de interacción entre el alumnado y su entorno. Por ello, a lo largo de la tesis doctoral, aunque se aborden temas relacionados con el contexto educativo, se ha optado por utilizar el término discapacidad.

Estas nuevas concepciones y formas de pensar sobre la discapacidad, exigen también que los programas y servicios reconsideren sus prácticas y modelos de intervención. Desde la perspectiva actual que entiende que la discapacidad de la persona resulta de la interacción entre la persona y el entorno, surge el paradigma de apoyos.

Se habla de la relevancia de evaluar las necesidades de la persona para la participación en actividades vitales, con el fin de determinar los apoyos que se requieren, y aumentar las oportunidades para mejorar los resultados personales (Schalock, 2009). Luckasson et al. (2002) definen los apoyos como “recursos y estrategias que tratan de proporcionar el desarrollo, educación, intereses, y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento humano” (p.121).

Esta mejora del funcionamiento de la persona a través de la identificación de recursos y estrategias, requiere evolucionar de planificar solo programas a diseñar, también, apoyos individualizados; sin olvidarse, de facilitar el protagonismo de la persona con discapacidad en la determinación de estos apoyos, a partir de prácticas que promuevan la autodeterminación y el aprendizaje dirigido al estudiante (Wehmeyer, 2009).

En esta dirección de que los distintos programas y servicios identifiquen y establezcan apoyos individualizados para el desarrollo y participación de la persona, se identifica la calidad de vida como referente tanto para el desarrollo de los servicios, así como para la evaluación de los resultados (Muntaner, 2013; Schalock, 2009; Schalock & Verdugo, 2007; Wehmeyer, 2009). Schalock y Verdugo (2007) definen la calidad de vida como “un estado deseado de bienestar personal que es multidimensional, tiene propiedades éticas –universales- y éticas –ligadas a la cultura-, tiene componentes objetivos y subjetivos, y está influenciada por factores personales y ambientales” (p. 22). Se trata de un concepto holístico (Muntaner, 2013) que funciona como agente de cambio (Schalock & Verdugo, 2007), en el que se tienen en cuenta aspectos objetivos, subjetivos y del entorno, y acompaña a crear un marco donde identificar las necesidades de la persona, así como el grado de satisfacción, a partir de los objetivos planteados.

Dentro de este marco basado y dirigido a la calidad de vida y la identificación de apoyos individualizados, en el que participan la persona con discapacidad como sujeto clave, así como agentes significativos y una variedad de servicios que le acompañan a lo largo de su vida, surge la Planificación Centrada en la Persona (PCP). La PCP trata de reducir la segregación y aumentar las oportunidades de que las personas se impliquen en actividades deseadas, desarrollando competencias y promoviendo el respeto (Baer y Daviso, 2008; Holburn, 2003). Para ello, propone un cambio en la forma en la que los servicios intervienen en la vida de los ciudadanos en su comunidad (O’Brien, 2003).

Por tanto, desde los servicios dirigidos a las personas con discapacidad, y a partir de la

conceptualización y comprensión funcional de la misma, las orientaciones generales de intervención se concretan a través del avance en los siguientes aspectos: la *calidad de vida* como resultado, la *autodeterminación* como principio, el *modelo de apoyos* como concepción del servicio y la *planificación centrada en la persona* como metodología.

1.1.3. Situaciones de transición y discapacidad

En el apartado juventud y transición se definía la transición a la vida adulta, como el proceso mediante el cual los y las jóvenes acceden a la autonomía, van construyendo su futuro, en el contexto de la participación en diversas ofertas y estructuras sociales, con el fin de incorporarse a ser miembros activos de la sociedad. En este sentido, los procesos de formación, la vida independiente o la emancipación, así como la adquisición de un empleo, resultan características propias de esta transición, que no se pueden entender, al margen de la situación social en la que se enmarcan.

La complejidad de estos procesos de transición, se agudiza cuando se trata de personas en situación de vulnerabilidad, encontrándose con diversas barreras y obstáculos que dificultan su participación en la sociedad, relacionados con privaciones de derechos o de carácter económico, social y/o político, entre otros (Parrilla, Gallego & Moriña, 2010).

En este sentido, y a partir de la idea de la transición como acceso a la autonomía (Melo & Miret, 2010), en el contexto adulto actual, caracterizado por la precariedad, adquirir el control de tu propia vida y desprenderse de situaciones dependientes, supone también encontrarse en situaciones interdependientes. Esta situación de interdependencia, en el caso de las personas con discapacidad, tiene un sentido retador, ya que este proceso hacia una vida autónoma dirigida por uno mismo, se caracteriza por ser una autonomía en la interdependencia.

La literatura dirigida a la transición a la vida adulta de las personas con discapacidad, ha reconocido la complejidad de estos procesos, para identificarlo como uno de los grandes retos a los que se enfrentan los y las jóvenes (Fullana, et al., 2015; Kochhar-Bryant, 2009; Pallisera, 2011; Pallisera, Fullana, Martín & Vilà, 2013; Pallisera et al., 2014a; Vilá, Pallisera & Fullana, 2012; Wehman, 2013; Wehmeyer & Webb, 2012), en relación a los resultados, apoyos, recursos y soportes que necesitan para este cambio. Kim y Turnbull (2004) lo definen como uno de los mayores cambios en la vida de los y las jóvenes y sus familias, y en este sentido, cobra importancia la necesidad de establecer un seguimiento sistemático del proceso (Kellens & Morningstar, 2010; Wehmeyer & Webb, 2012).

Desde el ámbito de la transición a la vida adulta de las personas con discapacidad, la transición se define 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), haciendo referencia al ajuste y adaptación a las demandas y cambios del trasvase entre la escuela y la vida independiente o el empleo. Wehmeyer y Webb (2012), a su vez, resaltan el cambio de rol y asunción de responsabilidades que supone, incorporando la formación postsecundaria, la participación en la comunidad y el desarrollo de habilidades funcionales para la vida:

“(…) el periodo durante el cual los y las jóvenes adolescentes con discapacidad se enfrentan a múltiples responsabilidades y cambian roles que incluyen el establecimiento de la independencia, la participación o capacitación postsecundaria, el desarrollo de redes sociales, la elección de una carrera, la participación en su comunidad y el manejo de asuntos financieros o cuidado de la salud” (Wehmeyer & Webb, 2012, p.3)

Todo ello desde la orientación actual del protagonismo y responsabilidad que los y las jóvenes adquieren en la construcción de su propio itinerario y su vida. Como se ha comentado anteriormente, en la actualidad, y desde la perspectiva biográfica e individual, los procesos de transición se convierten en trayectorias y proyectos que se desarrollan a partir de las oportunidades disponibles y las elecciones que se realizan.

En este sentido, el cambio en la conceptualización de la discapacidad, así como en los referentes y formas de respuesta se impulsa el acompañamiento al o la joven en la construcción y desarrollo de su proceso de transición. Desde el modelo social, se recalca la necesidad de intervenir en la sociedad con el objetivo de que el entorno social, político y económico brinde oportunidades en términos de igualdad a todos sus miembros (Wehmeyer, 2009).

Maldonado (2013) acoge la idea de eliminar cualquier barrera y brindar igualdad de oportunidades, haciendo referencia a “la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto a su propio proyecto de vida” (p. 826). Esta autonomía, se relaciona a su vez, con la relevancia de la participación de los y las jóvenes con discapacidad como miembros activos del proceso, siendo un deber de los profesionales hacerles partícipes de sus procesos de aprendizaje, así como respetar su autodeterminación (Fullana et al., 2015).

Generalmente, el sistema educativo y los servicios postescolares son las estructuras principales que acompañan a los y las jóvenes en la identificación de apoyos y construcción de itinerarios de transición. La configuración de este proceso implica, por tanto, la coordinación de los apoyos de distintos servicios y entornos (Fullana et al., 2015), así como de las personas significativas.

Las personas con discapacidad, así como los servicios que participan en sus procesos de transición, se encuentran con dificultades y retos a los que enfrentarse. Aunque, la perspectiva de transición actual, así como la comprensión de la discapacidad, ayudan a identificar aspectos a tener en cuenta:

- Tanto el concepto de discapacidad como los procesos de transición se consideran *multidimensionales*. Los procesos de transición se caracterizan por ser intersectoriales, incluyendo la estructura que ofrece la escuela y la participación en diversos servicios postescolares, así como en la sociedad. La conceptualización actual de la discapacidad, recalca a su vez la importancia de proporcionar oportunidades a todos sus ciudadanos en términos de igualdad, y, por consiguiente, el funcionamiento de la persona en su contexto concreto. Estos cambios, el enfrentamiento a nuevas demandas, requieren el desarrollo de estrategias y la realización de aprendizajes contextualizados, dirigidos a responder a los retos que se les presentan.
- *Diversidad de itinerarios*. El alargamiento y singularidad de los procesos de transición actuales, requieren la construcción de trayectorias e itinerarios diversos (López, 2008; Martínez, 2003; Parrilla, Gallego & Moriña, 2010). La subjetividad de las personas, las características individuales, así como las oportunidades sociales y soportes disponibles en su comunidad, constituyen el marco donde el o la joven deberá ir valorando opciones y realizando elecciones. Estas valoraciones y elecciones exigen, a su vez, la identificación de apoyos individualizados que permitan participar en los distintos escenarios, y considerar la autodeterminación de la persona.
- *Trayectorias y prácticas personalizadas desde estructuras comunes*. El sistema educativo, los servicios de empleo o programas específicos dirigidos a la transición a la vida adulta son estructuras generales creadas para responder a necesidades comunes. La personalización de los itinerarios de transición, así como la identificación de apoyos individuales, recalcan la importancia de incorporar la perspectiva subjetiva. En este sentido, se identifica la calidad de vida tanto como marco de los programas, así como referente para la evaluación de los mismos (Muntaner, 2013; Schalock, 2009; Schalock

- & Verdugo, 2007; Wehmeyer, 2009), considerando el bienestar personal, a partir de componentes objetivos, subjetivos, así como del entorno.
- El *protagonismo de la persona* en la construcción de su proyecto vital resulta imprescindible. Desde la perspectiva biográfica de la construcción y desarrollo de los procesos de transición, se recalca la capacidad individual de concretar estrategias, definir proyectos vitales y proyectar el futuro (Parrilla, Gallego & Moriña, 2010). Unido a la identificación de apoyos individualizados y la promoción de la autodeterminación (Wehmeyer, 2009), exigen el desarrollo de estrategias y situaciones de aprendizaje en las que la persona pueda considerar opciones, oportunidades y realizar elecciones.
 - La importancia de la *comunidad y los agentes significativos* en el desarrollo de los itinerarios personales. La diversidad y singularidad de los procesos, unidos a la consideración de la subjetividad de la persona, implican la necesidad de contextualizar los procesos en su comunidad, sus estructuras, así como las oportunidades disponibles. En este sentido, los agentes significativos (familiares, sociales, educativos, laborales) de su realidad personal y su comunidad se convierten en aspectos clave de su itinerario (Parrilla, Gallego & Moriña, 2010). Las metodologías como la PCP permiten la construcción de un itinerario personal, en el que a través de la identificación y participación de agentes significativos como apoyos y soportes para el desarrollo de los planes personales, se trabaja hacia la consecución de objetivos y resultados satisfactorios y exitosos para el proyecto de vida deseado por el individuo.

1.2. RESPUESTA A LAS SITUACIONES DE DISCAPACIDAD EN LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

Una vez definida la transición a la vida adulta, las situaciones actuales de discapacidad, y por consiguiente, las características y retos a los que se enfrentan las personas con discapacidad en los procesos de transición a la vida adulta, en este apartado se trata de profundizar en las respuestas que se han desarrollado en relación a estas situaciones de discapacidad y transición a la vida adulta.

Las primeras referencias de los programas dirigidos a la transición de los y las jóvenes con discapacidad se remontan a la segunda mitad del siglo XX, cuando los y las profesionales comienzan a darse cuenta de que un plan de estudios estrictamente académico no es suficiente para satisfacer las necesidades de vida adulta de los y las estudiantes con discapacidad intelectual. Neubert (1997) afirma, que frente a esta situación, los educadores y las educadoras abogan por un cambio en el plan de estudios y desarrollan programaciones

educativas funcionales para los y las jóvenes de los programas de educación especial en secundaria, haciendo referencia a las habilidades para la vida y reflejando un enfoque profesional.

Aunque como se observa en las afirmaciones anteriores, las primeras necesidades se identifican desde el sistema educativo, la respuesta a las mismas avanza a distintos niveles. Los avances legislativos y las propuestas de modelos teóricos permiten ir comprendiendo y definiendo los servicios de transición. Esta definición, a su vez, conlleva el desarrollo de experiencias y prácticas, que por consiguiente, promueven cambios en los resultados de vida adulta como el empleo, la vida independiente o la participación en la comunidad. Es desde estos resultados desde los cuales se comienzan a identificar y compartir formas de hacer que se pueden ir trasladando y generalizando a otros contextos.

Pero la transición sigue caracterizándose por ser un proceso complejo, en el que intervienen diversas estructuras que precisan de una planificación que permita ir organizando e implementando las distintas acciones. El sistema educativo y los servicios postescolares han sido las grandes estructuras en las que se ha enmarcado la transición, aunque desde situaciones sociales y personales diversas. Esta planificación requiere, por tanto, abarcarla desde un modelo que recorra la articulación de las distintas situaciones y oportunidades para la realización de itinerarios personales que avanzan desde los programas de educación secundaria a los servicios postescolares o de vida adulta.

Para ello, a lo largo del apartado se ha tratado de realizar un recorrido a través de los programas y propuestas para la planificación de la transición. En primer lugar, se recoge la evolución de las iniciativas y propuestas de respuesta a la transición a la vida adulta, del contexto americano, contexto en el que nacen y se desarrollan para generalizarse en otros contextos. A continuación, se define el marco de la transición a partir de la identificación de los distintos escenarios y la articulación de los mismos. Y finalmente, y en relación a que este trabajo se centra en los programas educativos que acompañan en esta transición, se realiza una aproximación a los mismos, como primeros responsables de la construcción de estos itinerarios.

1.2.1. Evolución y perspectivas. La transición en el siglo XXI.

Aunque el término de Transición a la Vida Adulta se viene tratando aproximadamente desde la mitad del siglo pasado, la conceptualización, servicios, modelos, prácticas, contextos y

propuestas concretas comienzan a partir de la segunda mitad del siglo. Estas propuestas y prácticas de transición se han ido modificando de acuerdo al momento legislativo, social y educativo que se estaba viviendo. Parece interesante, por tanto, realizar un breve recorrido a través de los hitos más representativos de este proceso comenzando desde el contexto donde nacen, el contexto americano, concretamente EEUU, para poder comprender y dar sentido a los avances que posteriormente se dan en nuestro contexto, como se aborda en el Capítulo 3.

Es en la segunda mitad del siglo XX cuando comienza el desarrollo de políticas y prácticas dirigidas concretamente a la transición a la vida adulta. A partir de la década de los 50, surgen los llamados antecedentes de los primeros modelos de transición, los programas *trabajo/estudio (Work-Study)*, como primeros programas para la transición de los y las jóvenes (Baer, Flexer & McMahan, 2005; Flexer & Baer, 2008; Gajar, Goodman & McAfee, 1993; Martínez, 1997), y en la década de los 70, la *Educación para la Carrera* o *Educación Profesional (Career Education)* que se expande como movimiento educativo general y se incluye en los currículum escolares (Halpern, 1992; Test, Aspel & Everson, 2006). Ambos programas surgen como ejemplos formales de colaboración interservicios (Baer, Flexer & McMahan, 2005) entre escuelas públicas y oficinas locales de las agencias de rehabilitación vocacional estatales, con el objetivo de crear un currículum académico, social y profesional, acompañado por experiencias laborales, que permita el desarrollo de habilidades académicas, de vida, personales, sociales, laborales y profesionales, y por consiguiente, satisfacción económica, personal y social (Halpern, 1992). Aunque, la Educación para la Carrera parte del movimiento trabajo/estudio, el primero se dirigía exclusivamente a jóvenes con discapacidad, mientras el segundo se implementa en programas ordinarios, y refuerza la idea de desarrollar los aprendizajes en los entornos menos restrictivos posibles (Halpern, 1992). En esta misma década de los 70, se observan, también, avances legislativos como la *Education for all Handicap Children Act (1975)* que aprueba que cualquier alumno o alumna (entre 3-21 años), tiene derecho a educación pública de calidad y es obligatorio que tenga un plan individualizado en el que se especifiquen sus niveles funcionamiento, las metas a corto y largo plazo, así como los planes que se van a poner en marcha junto a la evaluación de los mismos (Baer, Flexer & McMahan, 2005) y la *Vocational Education Amendments (1976)*, que hace hincapié en el acceso y el desarrollo de nuevos programas de formación profesional y se incluyen en los programas individuales del alumnado que se encuentra en Educación Secundaria, en el proceso de transición (Flexer, Simmons, Luft & Baer, 2005).

La siguiente década, la de los 80, se denomina la década de transición y se convierte en

prioridad nacional. Kochhar-Bryant (2009) la caracteriza por “la definición temprana de los servicios de transición, el establecimiento de servicios y recursos, y la evidencia de la relación entre la planificación de la transición y la transición satisfactoria del estudiante a la educación postsecundaria y el empleo” (p.108). Frente a esta realidad, desde *Office of Special Education and Rehabilitation Services* (OSERS) y dada la dificultad que experimentan los y las jóvenes con discapacidad para acceder a un empleo, Will (1984) define la transición como un proceso orientado a los resultados que abarca una amplia variedad de servicios y experiencias que conducen al empleo, recalcando la importancia de la formación en la Educación Secundaria, la necesidad de apoyos y soportes adecuados en el momento de abandonar la escuela, y las oportunidades y servicios adecuados en la vida adulta; por tanto, “enfatisa la responsabilidad global de todas las partes implicadas para el éxito de la transición” (Will, 1984, p.3). A su vez, la autora propone el *Modelo OSERS* para la transición, mediante el que compara la transición con un puente entre la seguridad, organización y estructura comprensiva que ofrece la escuela, a la confusión y complejidad del mundo de los servicios postescolares y las oportunidades para el trabajo y la vida adulta, planteando la necesidad de considerar el objetivo del empleo independientemente de la presencia, naturaleza o severidad de la discapacidad (Will, 1984).

En base al modelo OSERS, surge el *Modelo de Halpern* (Halpern, 1985) con la finalidad de resaltar la idea de que los objetivos de la transición nunca deben estar dirigidos únicamente al empleo, y a través del que el autor expande el modelo de la OSERS, incluyendo dos resultados adicionales además del empleo: el ambiente residencial y las redes sociales e interpersonales, y recalca la importancia del ajuste a la comunidad como resultado de vida adulta. En la misma línea, y también a partir del modelo OSERS, Wehman, Kregel y Barcus (1988) desarrollan un modelo de planificación de la transición en el que resaltan los siguientes principios (Baer, Flexer & McMahan 2005; Flexer & Baer, 2008; Gajar, Goodman & McAfee, 1993): la participación de profesionales de distintas disciplinas y servicios, la participación de las familias, el comienzo de la planificación antes de los 21 años, la consideración de que se trata de un proceso planificado y sistematizado, y la calidad del servicio profesional. A lo largo de la literatura (Gajar, 1993; Martínez, 1997; Pallisera, 1996; Wehman, 1992), además de los mencionados anteriormente, también se mencionan otros modelos de transición de la década de los 80 y el auge que se vivió en cuanto a las propuestas de planificación de la transición.

A partir del comienzo formal de los programas de transición de la década de los 80, los 90 se caracterizan, principalmente, por la iniciativas federales dirigidas a definir los procesos de transición y proveer recursos (Kochhar-Bryant, 2009). En este sentido, el *Individuals with*

Disabilities Education Act (IDEA), de 1990 y su reautorización en 1997, cambian la definición de los servicios de transición y facilitan a las escuelas un plan mucho más definido (Wehman, 2001). Entre otros aspectos, es la primera ley que incluye el desarrollo de un plan educativo individualizado para cada estudiante (Stlington & Clark, 2006), desde los 14 años y con una revisión anual para las actualizaciones pertinentes hasta los 22 (Johnson, 2012). Tras la consideración legal de la necesidad de expandir los programas de transición más allá de los resultados de empleo, Halpern (1993) plantea la calidad de vida como marco para la evaluación y planificación de los servicios de transición, resaltando la importancia de las siguientes seis áreas, así como la influencia entre las mismas: “las características del estudiante y su familia, los servicios educativos recibidos, los resultados escolares alcanzados, la calidad de vida durante la escolarización, los servicios recibidos tras la escolarización, y la calidad de vida una vez abandonada la escuela” (Halpern, 1993, p. 24).

Aunque la década de los 90, se caracteriza también, por la primera propuesta dirigida a la planificación de los procesos de transición que se basa en evidencias empíricas: la *Taxonomía para la Programación de la Transición (Taxonomy for Transition Programming)* creada por Kohler en 1996, y que en la actualidad, como se podrá observar en el Capítulo 2, sigue siendo un modelo de referencia tanto para las investigaciones, así como un marco ampliamente aceptado de la calidad de las prácticas de transición, y por consiguiente, un referente en la identificación de buenas prácticas de transición (Alwell & Cobb, 2009; Beamish, Meadows & Davies, 2012; Greene, 2009; Kohler & Field, 2003; Papay, 2011; Test, Aspel & Everson, 2006; Wehman, 2013).

Esta taxonomía surge de varias investigaciones que revisan la literatura de investigación (Kohler, 1993), estudios de evaluación (Kohler, DeStefano, Wermuth, Grayson & MacGinity, 1994) y los resultados de los proyectos modelo para la transición (Rusch, Kohler & Hughes, 1992). Concretamente, la autora habla de cuatro estudios que han tratado de aplicar el estándar descrito por Peters y Heron (1993), para la identificación de buenas prácticas o prácticas eficaces de transición (Kohler, 1996a). La autora explica que los tres primeros estudios fueron diseñados con la finalidad de identificar prácticas apoyadas, en cierta medida, por evidencia empírica, de los que surge una lista de prácticas de transición prometedoras. Y con el cuarto estudio, se propone ampliar la lista de prácticas identificadas, mediante la identificación de prácticas de transición percibidas como eficaces por expertos en la materia; la organización de las prácticas en un marco conceptual que pueda ser útil para la planificación, la evaluación y la investigación; y, la evaluación del marco conceptual a través de la validación

social y el análisis estadístico (Kohler, 1996a). La figura 1.1 recoge el modelo para la planificación, organización y evaluación de la transición en educación, servicios y programas (Kohler, 1996b), con el que se pretenden proponer estrategias concretas para la puesta en marcha de la transición, a través de un paradigma basado en los estudiantes, la participación de las familias y la autodeterminación de los y las jóvenes (Kohler & Field, 2003). Para ello, la autora divide la taxonomía en cinco categorías y las define de la siguiente manera (Kohler, 1996a; Kohler & Field, 2003):

1. La *planificación centrada en el estudiante* subraya la necesidad de desarrollar la autodeterminación de los y las estudiantes mediante la adopción de un papel más activo en su transición y la consecución de metas postescolares. Para ello, se promueve la participación en la evaluación inicial, en la planificación y toma de decisiones, así como en la valoración y cumplimiento de los objetivos.
2. El *desarrollo del estudiante* enfatiza el desarrollo de destrezas para la vida independiente, el empleo y las habilidades profesionales a través de la formación en centros educativos y experiencias laborales reales (Kohler & Field, 2003). A partir de la promoción de estas actividades se desarrollan y aplican habilidades de autodeterminación, académicas, sociales, profesionales y de vida independiente.
3. La *colaboración inter-institucional* se centra en facilitar la participación en las empresas, organismos y organizaciones de la comunidad, a través de los servicios educativos de transición. Trata de fomentar acuerdos interservicios, articular funciones, responsabilidades y estrategias de comunicación para mejorar el currículum y desarrollo de programas y la prestación de servicios. El propósito es crear un sistema integrado que aborde las necesidades de aprendizaje y de apoyo de los miembros de la comunidad a lo largo de la vida (Kohler & Field, 2003).
4. La *participación de la familia* se asocia con el fomento de la participación de los familiares en la planificación y desarrollo de los servicios de transición. Se entiende que tienen un papel importante y eficaz, junto con los y las profesionales. Estas prácticas se centran en tres aspectos de la participación de la familia: la participación, el empoderamiento y la formación (Kohler & Field, 2003).
5. La *estructura del programa* hace referencia a la prestación eficaz y eficiente de los servicios de transición, con el fin de asegurar un contexto educativo de alta calidad. Esto incluye la filosofía, la planificación, la política, la evaluación y el desarrollo de los recursos.

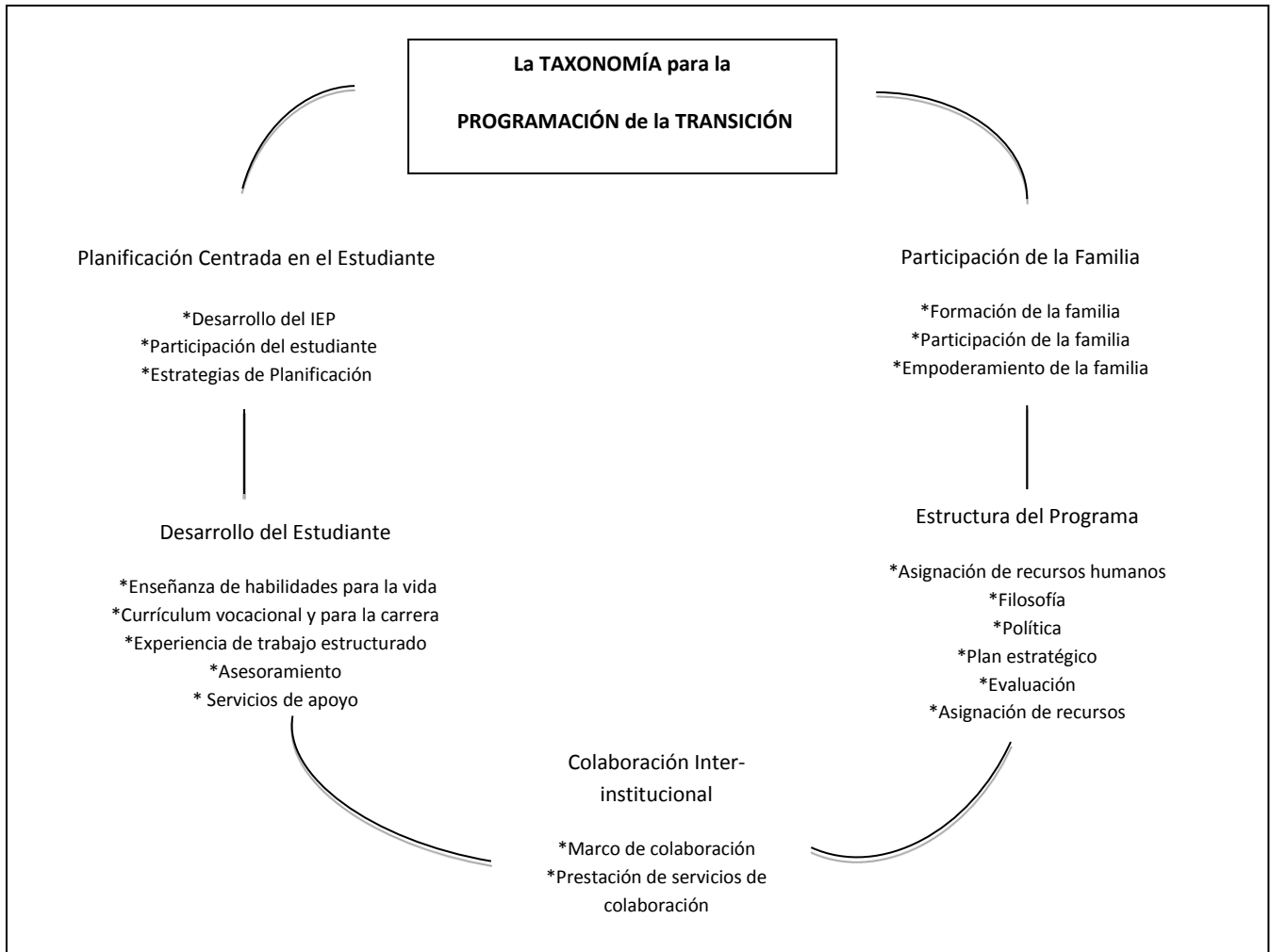


Figura 1.1: La Taxonomía para la Programación de la Transición.

Fuente: Kohler, P.D. (1996b). *Taxonomy for Transition Programming*. Urbana Champaign: Univesity of Illinois.

Por tanto, el siglo XX finaliza recalcando la necesidad de dirigir la naturaleza de los programas y modelos para el tránsito a la vida adulta, más allá de los resultados en claves de empleo. Esta necesidad se recoge a nivel legislativo y a través de los distintos programas para la puesta en práctica. Surge el concepto de calidad de vida como marco para valorar las necesidades de los movimientos de transición y sus correspondientes resultados, haciendo hincapié en las características de los y las estudiantes y su familia, los servicios y resultados educativos recibidos, servicios recibidos tras la escolarización y la calidad de vida durante y después de la escolarización.

A su vez, el siglo XXI comienza con la necesidad de definir de forma más explícita los servicios de transición y, de ahí que, en 2004 se vuelva a reautorizar la IDEA, con la intención de seguir fortaleciendo y apoyando la transición desde la escuela a la vida adulta y para continuar en el desarrollo del proceso de planificación, comprensivo, sistemático e individual de cada

estudiante.

Siguiendo a Rodríguez (2013), en 2004, la *Individual with Disabilities Education Improvement Act* (IDEA, 2004), refuerza la idea de la participación de las personas con discapacidad en los servicios de transición, el acceso a la educación general y la participación de las mismas en las evaluaciones estatales. De la definición se deriva, también, la necesidad de que un programa de transición reconozca los distintos itinerarios para los y las estudiantes. Además, incorpora el concepto de la planificación individualizada de la transición, subrayando la necesidad de priorizar las fortalezas, preferencias e intereses de la persona, y, finalmente, emplea combinaciones flexibles entre la formación educativa y las experiencias de trabajo basadas en la comunidad, todo ello con el fin de garantizar una transición satisfactoria.

Pero la IDEA de 2004 no es la única iniciativa federal o legislativa que caracteriza el inicio del nuevo siglo. Kochhar-Bryant (2009) recoge las siguientes iniciativas organizativas federales y profesionales significativas para el avance de los servicios de transición:

- “El informe sobre políticas de discapacidad del *National Council on Disability (NCD)* (2004), que pidió orientación política más clara sobre las regulaciones que afectan a los y las jóvenes con discapacidad.
- El informe del *U.S. Government Accountability Office (GAO)* (2003, 2004, 2005), que abordó los retos de aumentar las tasa de finalización de la Educación Secundaria, los problemas de aplicación de los procesos y programas de transición y las estrategias para mejorar los resultados de educación superior de los y las jóvenes.
- El *Panel de expertos sobre la estrategia de Educación Secundaria, Transición y Empleo del U.S. Office of Special Education* (2000), que identificó cinco temas principales fundamentales para la mejora de la educación y los servicios de transición: la autodeterminación y autodefensa, la participación en un plan de estudios riguroso y relevante, la coordinación y colaboración de los servicios, la mejora de resultados de Educación Secundaria y postsecundaria, y la participación de los y las profesionales en programas de desarrollo profesional.
- La aprobación de la *Office of Disability Employment Policy (ODEP)* (2001), con el fin de mejorar el acceso a los servicios de empleo de los adultos con discapacidad, que aumentó la tasa de empleo de las personas con discapacidad.
- La *President’s Commission on Excellence in Special Education* (2002), que recomendó la colaboración entre agencias, con el fin de mejorar la coordinación de los servicios para llegar a los y las estudiantes con discapacidad lo más temprano posible; un aumento

en la aplicación de acuerdos interservicios entre servicios educativos y agencias de rehabilitación vocacional; y una mayor atención a la colaboración entre las escuelas y las familias.” (p.110).

A su vez, Jonhson (2012) señala las aportaciones de las siguientes leyes como significativas para el desarrollo de los servicios de transición:

- La *No Child Left Behind Act* (2001), que hace referencia a mejorar la responsabilidad para el logro de los resultados, ampliar la flexibilidad y el control, ampliar las opciones de las familias, y hacer hincapié en métodos de enseñanza probados.
- La *Carl D. Perkins Career and Technical Education Improvement Act* (2006), que señala varias áreas principales de revisión, entre las que se incluye la importancia de desarrollar estándares académicos rigurosos y medidas para la rendición de cuentas sobre las habilidades académicas y técnicas.
- La *Higher Education Opportunity Act* (2008), que incluye: la creación de una comisión y unos programas modelo que faciliten el acceso a los materiales de formación; la identificación de programas modelo para los y las estudiantes con discapacidad intelectual, incluyendo asistencia técnica con el fin de apoyar estos programas; el acceso a la ayuda financiera federal para estudiantes y adultos con discapacidad intelectual; y, el desarrollo de programas para la capacitación de docentes y otros profesionales que participan en la formación de estudiantes con discapacidad.

Parece, por tanto, que esta última etapa se caracteriza por el desarrollo de acciones legislativas e iniciativas organizativas federales relacionadas con crear un marco que permita orientar las acciones de los programas dirigidos a la transición de la escuela a la vida adulta de los y las jóvenes con discapacidad. Frente a esta realidad, Johnson (2012) subraya la necesidad de integrar y alinear las necesidades de los servicios de transición con el marco de propuestas basadas en los resultados. Y Kochhar-Bryant (2009) habla de la “necesidad de acumular investigación dirigida a los servicios de transición, definir indicadores de rendimiento para los resultados de transición, identificar directrices para el desarrollo de los programas y compartir el conocimiento de lo que funciona” (p. 111).

En esta línea, el objetivo actual se centra en avanzar hacia la identificación, descripción y expansión de las prácticas de los servicios de transición que funcionan en el desarrollo y consecución de resultados satisfactorios y valorados de vida adulta.

1.2.2. Marco general. Modelo de respuesta

Aunque, como se ha podido observar en el apartado anterior, desde la mitad del siglo pasado se habla de la transición a la vida adulta y la necesidad de abarcarla de forma sistemática, no es hasta la década de los 80, cuando se observa un claro crecimiento en las propuestas y programas dirigidos a la planificación de la transición de las personas con discapacidad.

Sawyer (2001) señala que la planificación de los procesos de transición, permite crear una visión personal, brindando a los y las jóvenes posibilidades de satisfacer sus necesidades más inmediatas, así como desarrollar destrezas y aprendizajes para necesidades más demoradas (posteriores) como el empleo o la vida adulta de calidad. Esta planificación se relaciona con resultados de vida adulta satisfactorios (Shogren & Plotner, 2012; Test, Aspel & Everson, 2006) y hace referencia a los programas, soportes y articulaciones que se diseñan para acompañar a este proceso (King, Baldwin, Currie & Evans, 2006; Shaw, 2009).

Esta planificación de la transición a partir de la persona y su entorno, no se entiende al margen del modelo social de la discapacidad; y, por tanto, requiere recalcar los derechos como ciudadano de una comunidad en relación a los parámetros de calidad de vida (FEAPS, 2007), enfatizar las competencias y fortalezas de la persona (Arellano & Peralta, 2013), identificar, diseñar y establecer los apoyos necesarios (Pallisera et al. 2014), y permitir que la persona tome protagonismo en su vida (Wehmeyer, 2009).

Esta planificación, se relaciona directamente con los servicios de transición. En este sentido, Wehman (2013) define los servicios de transición dirigidos a las personas con discapacidad, recogiendo las aportaciones de la IDEA de 2004, y las divide en tres principios: el diseño orientado a los resultados relacionados con la diversidad de actividades postescolares, partiendo de las características, preferencias e intereses de la persona, y con un enfoque formativo a través de distintos entornos y con la finalidad de desarrollar habilidades y destrezas profesionales y para la vida.

“Los servicios de transición hacen referencia a un conjunto coordinado de actividades para los y las estudiantes con discapacidad que:

- A. Están diseñados dentro de un proceso orientado a los resultados, que se centra en mejorar el rendimiento académico y funcional del estudiante con discapacidad para facilitar el movimiento desde la escuela a las actividades postescolares, incluyendo: educación postsecundaria, educación profesional, empleo integrado (incluyendo

empleo con apoyo), educación continua y para adultos, servicios de adultos, y vida independiente, o participación comunitaria.

- B. Se basa en las necesidades individuales del o la estudiante, teniendo en cuenta las fortalezas, preferencias e intereses del estudiante; e,
- C. Incluye formación, servicios relacionados, experiencias comunitarias, el desarrollo del empleo y otros objetivos de vida adulta posteducativa, y, en su caso, la adquisición de habilidades para la vida diaria y la evaluación vocacional funcional.”
(IDEA, 2004; citado en Wehman, 2013, p.10)

De esta forma, la transición se convierte en un periodo que permite adquirir conocimientos formativos, competencias dirigidas a la inclusión laboral y habilidades para la participación y vida comunitaria, personalizadas en relación a las necesidades, fortalezas y preferencias del estudiante. En este sentido y con la finalidad de conseguir los objetivos planteados a partir de las trayectorias individuales de transición, la articulación de apoyos y soportes que ofrecen los servicios escolares y postescolares se convierten en la base fundamental de la construcción de estos itinerarios (Pallisera et al., 2014). La consideración de los distintos servicios y factores contextuales como subjetivos de la persona, requieren por tanto, la planificación y sistematización del proceso de transición, de forma que permita construir un itinerario lo más significativo posible que considere y abarque las oportunidades y recursos disponibles.

Esta relevancia de que el proceso de transición sea planificado, plantea la necesidad de organizar un marco comprensivo que permita articular los distintos momentos de la transición. Siguiendo a Martínez (2002), propone tres momentos para la planificación e implementación de los procesos de transición, basándose en la propuesta de OCDE (1987):

1. “La preparación durante los últimos años de la enseñanza secundaria.
2. Los dispositivos encaminados a facilitar la transición de la escuela a la edad adulta y vida activa.
3. Las posibilidades más directamente relacionadas con la vida adulta como son el empleo, la vivienda y las relaciones comunitarias, servicios de apoyo, etc.”
(Martínez, 2002, p.23).

El autor señala, a su vez, la necesidad de adquirir un enfoque global que permita incluir los distintos aspectos de la vida adulta (empleo, vida independiente, ocio, relaciones interpersonales, etc.) y funcional u orientado a los resultados, es decir, ordenado a partir de un conjunto de acciones a desarrollar o poner en marcha. Este enfoque tendrá como referente la

subjetividad e individualización, partiendo de la evaluación de las necesidades y deseos, siguiendo con la identificación de apoyos y actividades de aprendizaje, así como la conexión entre distintos servicios, y orientados hacia los resultados que se pretenden conseguir. Resultados socialmente valorados.

A partir de este enfoque, Martínez (2002) crea un esquema para la planificación de la transición (figura 1.2), en la que además de recoger tres momentos principales, señala las características y componentes principales de cada uno de ellos.

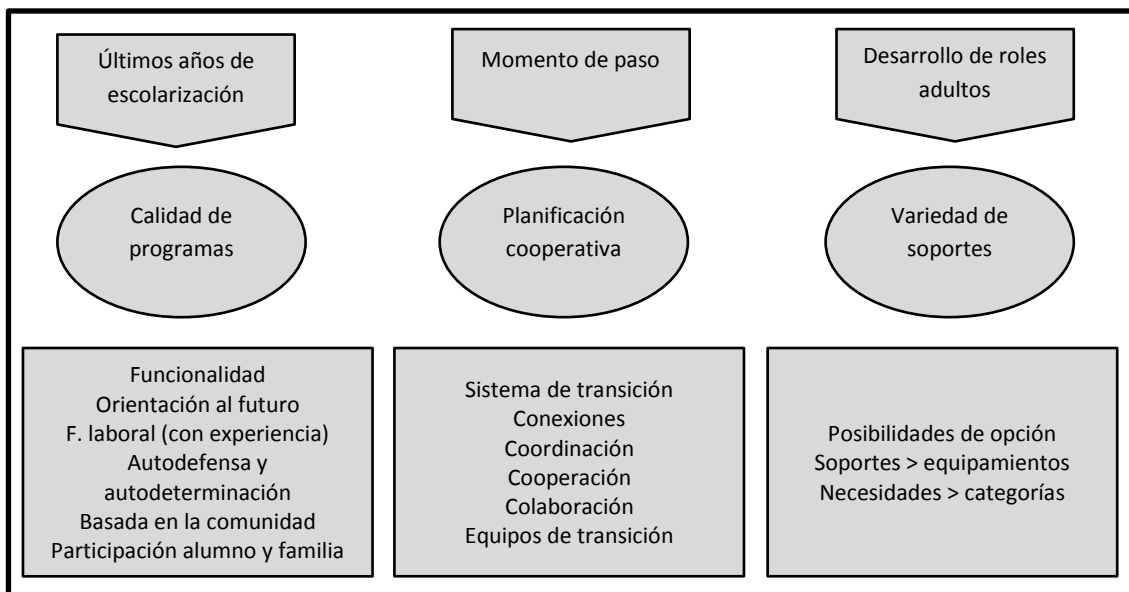


Figura 1.2: Un esquema global de planificación de la TVA.

Fuente: Martínez, I. (2002). *Juventud y Discapacidad. Programas y herramientas para facilitar la transición a la vida adulta*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

El primer momento hace referencia a los últimos años de escolarización, y por tanto, a la educación secundaria y las características de los programas educativos. El autor recalca la importancia de la presencia de un currículum funcional y profesional (con experiencias prácticas), de experiencias educativas y comunitarias inclusivas y de formaciones basadas en la comunidad. Además, incluye la importancia de la familia y el propio estudiante, promoviendo el desarrollo de la autodeterminación.

Con el segundo momento define el paso o la articulación, para enfatizar la necesidad de planificar de forma cooperativa. En este sentido, hace referencia a la planificación individualizada de la transición y a la colaboración interservicios. Las características personales como del entorno del o la estudiante resultan claves para la identificación de necesidades e intereses y el posterior planteamiento de objetivos, considerando los recursos y apoyos disponibles. A su vez, resulta complicado que un solo sistema pueda responder a todas las

necesidades de transición, por tanto, la colaboración entre los distintos servicios se convierte en indispensable. El autor incluye, también, el Plan de Transición Individual (PTI) como herramienta para la articulación de este itinerario personalizado.

Y, el tercer momento asume el desarrollo de los roles adultos, a partir de la consideración de las oportunidades sociales, las posibilidades de participación, y los soportes y apoyos disponibles. Se trata del momento en el que se sale de la estructura que ofrecía la escuela, para participar en otras estructuras que demandan otro tipo de habilidades, destrezas y roles. Pero, a su vez, se convierte en el momento en el que a través de los apoyos y soportes identificados se comienza a participar en otros escenarios para los que se ha estado trabajando, y se van consiguiendo resultados de vida adulta.

Como se profundiza en el Capítulo 2, en la actualidad, diversos autores del área (Bambara, Wilson & McKenzie, 2007; Brolin & Loyd, 2004; Deslher & Schumaker, 2006; Flexer & Baer, 2008; Greene, 2009; Kohler & Field, 2003; Papay, 2011; Test, Aspel & Everson, 2006; Wehman, 2013; Wehmeyer & Webb, 2012) que realizan propuestas para la planificación y desarrollo de los programas dirigidos a la transición a la vida adulta de las personas con discapacidad, siguen incluyendo los aspectos a trabajar y desarrollar que recoge el modelo descrito por Martínez (2002).

Se sigue asumiendo la relevancia y necesidad de adquirir habilidades esenciales para la vida en la comunidad desde la formación en la escuela. En este sentido, la presencia de un currículum funcional para el desarrollo de habilidades para la vida sigue siendo un referente y una característica principal de los programas educativos para la transición, incluyendo aprendizajes basados en la comunidad. Estas habilidades para la vida, hacen referencia, también, a la formación profesional y el desarrollo de habilidades que permitan prepararse para un empleo, impulsando la importancia de las experiencias prácticas antes de finalizar el periodo educativo. Y siempre, desde una perspectiva orientada a la participación e inclusión social, subrayando la importancia de participar en contextos y entornos ordinarios.

Otro aspecto relevante sigue siendo la comprensión de la transición como un itinerario o proyecto vital personalizado y contextualizado. Por tanto, la necesidad de individualizar los procesos de transición y la presencia de herramientas como el PTI, siguen considerándose necesarias. En este proceso de individualización, se incorporan, a su vez, la presencia de los distintos servicios, así como la participación de las familias y los propios estudiantes como agentes significativos del proceso. La persona sigue siendo la protagonista de las decisiones de

su futuro, contando con el apoyo de la familia, en colaboración con los responsables de las distintas estructuras y servicios que participan.

Por tanto, y en relación a las prácticas actuales y la perspectiva del modelo social, se adopta este marco general con la finalidad de conectar el papel del sistema educativo, la articulación y los servicios postescolares.

1.2.3. Aportaciones del sistema educativo

Siguiendo el modelo o marco expuesto en el apartado anterior y recalcando la idea de que la transición debe de ser un proceso planificado, es al sistema educativo al que le corresponde asumir la responsabilidad de organizar y coordinar una estructura que permita iniciar el proceso.

En esta línea, Rusch, Hughes, Agran, Martin y Johnson (2009) identifican el sistema educativo como la institución fundamental para liderar los procesos de transición, permitiendo apoyar los itinerarios que parten desde la escuela a los contextos y servicios postescolares. A su vez, es en la etapa de educación secundaria, cuando empieza a surgir la necesidad de ir valorando opciones de futuro y proyectos personales, y, por tanto, el contexto idóneo para impulsar y comenzar con la formación y planificación del proceso (Galarreta, 1995; Martínez, 2002; Pallisera, 2011). Además, el sistema educativo se identifica también, como uno de los elementos fundamentales en el desarrollo de habilidades para la vida, que serán los que en cierta medida, marquen el proyecto de vida de los y las jóvenes (Fernández & Malvar, 2011; Neubert & Moon, 2006).

Aunque la complejidad surge cuando se trata de clarificar qué y cómo se puede trabajar y cómo se debe planificar el proceso de transición de forma individualizada desde programas generales. En este sentido, y aunque en el Capítulo 2 se profundiza con mayor detalle en las buenas prácticas de transición, parece que la formación de estos primeros años, debe acompañar al o la joven en el desarrollo de destrezas y habilidades para la vida.

La creación de un currículum funcional que permita la formación en habilidades funcionales para la vida, el aprendizaje basado en la comunidad, así como la formación profesional que incluya experiencias laborales resultan aprendizajes a realizar desde el sistema educativo, relevantes para la participación en servicios posteriores. A su vez, y en relación con la perspectiva biográfica de la transición, como con el modelo social de la discapacidad, se recalca la necesidad de individualizar y contextualizar los procesos de transición de acuerdo

con la realidad personal y social del y la joven, y con el objetivo de conseguir resultados satisfactorios.

Esta individualización, recalca también, la participación activa del o la joven, como de su familia, en la evaluación, planificación y desarrollo de los distintos objetivos y metas, a corto y largo plazo, que permitan ir avanzando en su proyecto. En este sentido, el sistema educativo es, también, un punto de encuentro entre el alumnado, las familias y el entorno (Galarreta, 1995), coordinando las acciones planificadas, comprendiendo la complejidad, y tratando de abordarla (Pallisera, 2011).

Esta planificación y desarrollo de habilidades para la participación en los servicios postescolares y la comunidad, supone también, la colaboración con los mismos con el objetivo de identificar recursos y apoyos, y valorar posibilidades y oportunidades; pero también, para colaborar en el desarrollo de objetivos a corto plazo, con perspectivas de futuro y metas posteriores. Todo ello, brindándole importancia a la participación en entornos formativos ordinarios que le permitan al o la joven prepararse para la vida y promuevan la inclusión social.

En la actualidad, son los y las jóvenes, por tanto, las responsables de ir tejiendo su futuro. En nuestro contexto, concretamente en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), contamos con las Aulas de Aprendizaje de Tareas (AAT) como programas educativos que tienen la misión específica de facilitar y acompañar a los y las jóvenes con discapacidad en esa construcción de ese proceso de transición del periodo educativo a la vida adulta. En el Capítulo 3 se profundizará en la evolución de los programas educativos para la transición en nuestro contexto, así como en la definición de los programas de AAT como estructuras responsables del lanzamiento de este periodo de transición.

CAPÍTULO 2. BUENAS PRÁCTICAS DE LOS PROGRAMAS PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

- 2.1. REVISIÓN DE ESTUDIOS DE PRÁCTICAS DE TRANSICIÓN PROMETEDORAS
- 2.2. BUENAS PRÁCTICAS DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA LA TRANSICIÓN
 - 2.2.1. Participación de los y las jóvenes y autodeterminación
 - 2.2.2. Participación de las familias
 - 2.2.3. Planificación individualizada de la transición
 - 2.2.4. Formación y experiencias que preparan para el empleo
 - 2.2.5. Formación y experiencias que preparan para la vida independiente
 - 2.2.6. Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad
 - 2.2.7. Participación y colaboración interservicios

CAPÍTULO 2.

BUENAS PRÁCTICAS DE LOS PROGRAMAS PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

En el Capítulo 1, a través del recorrido de los hitos legislativos más representativos, se recoge que el reto actual de los servicios de transición se centra en acumular evidencias, identificar y definir indicadores a través de los resultados, y compartir el conocimiento sobre lo que funciona (Kochhar-Bryant, 2009). Por tanto, parece que se debe avanzar hacia la identificación de las buenas prácticas que predicen resultados satisfactorios, un marco comprensivo de la transición que recoja las principales aportaciones realizadas por los distintos autores del área y basado en evidencias empíricas.

En los últimos años, la investigación se ha centrado en identificar las prácticas de transición más eficaces. Aunque, al igual que la transición en sí, la investigación sobre las prácticas de transición es sumamente compleja, ya que siguiendo a Kohler y Field (2003), la consecución de resultados satisfactorios, implica la unión de un gran número de factores, que no siempre pueden ser identificados a través de la investigación.

Aun así, el término de buenas prácticas o prácticas prometedoras de transición, aparece con frecuencia en la literatura de esta área. Esto no implica que el término se haya utilizado siempre haciendo referencia a prácticas basadas en evidencias empíricas, sobre todo en cuanto a la literatura de principios de los 90 (Greene & Albright, 1995; Johnson & Rusch, 1993), aunque, más recientemente, sin embargo, se han realizado estudios dirigidos a identificar

prácticas prometedoras, basadas en evidencias y en programas que permiten mejorar los resultados de vida adulta de los y las jóvenes con discapacidad (Kohler & Hood, 2000).

El término de buenas prácticas parte de la idea de mejorar la calidad, identificar experiencias y procedimientos satisfactorios en un contexto determinado, y además, considerar que en otros contextos similares puedan ser desarrolladas. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.) define el concepto de buena práctica como una iniciativa de actuación exitosa que permite la mejora de resultados, con carácter innovador y transferible, a partir de la demostración de su efectividad, eficacia y replicabilidad. Para ello, parte de las características propuestas por la UNESCO en su programa MOST (*Management of Social Transformations*), que afirma que una buena práctica tiene que ser innovadora, efectiva, sostenible y replicable.

Jerí (2008), a su vez, define la buena práctica haciendo referencia a una experiencia de carácter innovador y procedimental, que mediante las mejoras en el proceso permite solucionar un problema. Y FEAPS (2011), desde la perspectiva de la calidad de los servicios dirigidos a las personas con discapacidad, recoge la siguiente definición del concepto:

“(…) acción o conjunto de acciones que, fruto de la identificación de una necesidad, son sistemáticas, eficaces, eficientes, sostenibles, flexibles, y están pensadas y realizadas por los miembros de una organización con el apoyo de sus órganos de dirección, y que, además de satisfacer las necesidades y expectativas de sus clientes, suponen una mejora evidente de los estándares del servicio, siempre de acuerdo con los criterios éticos y técnicos de FEAPS y alineadas con su misión, su visión y sus valores. Estas buenas prácticas deben estar documentadas para servir de referente a otros y facilitar la mejora de sus procesos.”(p.14)

Centrándonos en el ámbito de la transición, Greene (2009) define las prácticas prometedoras en transición, como “una serie de recomendaciones específicas para facilitar el movimiento exitoso de la escuela a la vida adulta de los y las jóvenes con discapacidad” (p.197). El autor añade que en la actualidad estas recomendaciones o buenas prácticas se derivan de ambas fuentes, empíricas y no empíricas.

Por tanto, parece que se pueden definir como formas de hacer o acciones innovadoras, eficaces, efectivas, sostenibles, flexibles y transferibles que producen un avance, con una clara orientación a la contribución de la mejora de los resultados, que en el contexto de la transición se centran en el movimiento de la escuela a la vida activa, y por consiguiente, en resultados exitosos de vida adulta.

A lo largo de este segundo capítulo, se trata de identificar las buenas prácticas de los programas para la planificación de la transición a la vida adulta. Para ello, en el primer apartado, *revisión de estudios de prácticas de transición prometedoras*, se realiza una revisión de los distintos estudios y propuestas realizadas en los últimos años, con el fin de identificar componentes de buenas prácticas de transición. Estos estudios y propuestas con diversas características, han sido desarrollados por distintos autores, con la finalidad de revisar las prácticas de los programas de transición y definir criterios que sirvan de guía para la implementación de los mismos.

A continuación, en el siguiente apartado, *buenas prácticas de los programas educativos para la transición*, se definen cada una de las siete buenas prácticas identificadas, y se describen las distintas aportaciones realizadas en relación a cada práctica concreta, así como orientaciones a tener en cuenta para la evaluación de las mismas.

2.1. REVISIÓN DE ESTUDIOS DE PRÁCTICAS DE TRANSICIÓN PROMETEDORAS

En el Capítulo 1, en el apartado *1.2.1 Evolución y perspectivas. La transición en el siglo XXI* se describe la Taxonomía para la Programación de la Transición propuesta por Kohler (1996b), como primer modelo de transición basado en la investigación. Esta taxonomía se ha mantenido a lo largo de los años, y diversos autores la siguen considerando como el único modelo de transición basado en evidencias empíricas (Beamish, Meadows & Davies, 2010; Test, Aspel & Everson, 2006). Aun así, a lo largo de la literatura sobre la transición a la vida adulta de los y las jóvenes con discapacidad, se recogen diversas propuestas sobre buenas prácticas y prácticas prometedoras para el proceso de planificación de la transición. A continuación, se profundiza sobre algunas de las propuestas realizadas.

En el año 2003, Kohler y Field, recalcan la importancia del sistema educativo en el inicio de los procesos de planificación de la transición, y a partir del modelo conceptual propuesto por Kohler (1996a), revisan la literatura del momento, con la finalidad de actualizarlo, y proponer estrategias y acciones relacionadas con cada una de las áreas de la Taxonomía. A partir de esta revisión, Kohler y Field (2003), vuelven a proponer las cinco áreas como prácticas que sintetizan las aportaciones de las investigaciones del momento: la planificación centrada en el estudiante, el desarrollo del estudiante, la colaboración interinstitucional, la participación de la familia y la estructura del programa.

Coincidiendo con el año en el que Kohler presenta la Taxonomía para la Programación de la Transición, Wehman (1996; citado en Baer, Flexer & MacMahan, 2005) propone nueve

principios para la implementación de los programas de transición:

1. La autodeterminación
2. El enfoque de apoyos
3. Las actitudes del o la estudiante y su familia
4. La planificación centrada en la persona
5. La reforma del currículum de Educación Secundaria
6. La inclusión
7. El desarrollo de la carrera
8. El currículum longitudinal
9. La conexión y alianzas con el mundo empresarial

En años posteriores (Wehman, 2001; 2006; 2013), el autor vuelve a revisar estos principios y sigue realizando aportaciones dirigidas a identificar buenas prácticas de transición. En la última propuesta, Wehman (2013) vuelve a recalcar la necesidad actual de acumular evidencias que permitan medir, replicar y evaluar los componentes que facilitan el proceso de transición a la vida adulta, y contribuir al trabajo de profesionales, familias, así como de las administraciones. A su vez, vuelve a reconocer la Taxonomía propuesta por Kohler (1996b) como marco que ha permitido hasta la actualidad, recoger buenas prácticas y estrategias de transición identificadas por diversos estudios. El autor, concluye que los diversos estudios dirigidos a identificar buenas prácticas de transición de los últimos años, permiten asociar ciertas prácticas con resultados postescolares exitosos. Wehman (2013) habla de las prácticas de empleo (tanto remuneradas como no remuneradas), las experiencias de inclusión en la educación general, la participación general, el desarrollo de habilidades sociales y el desarrollo de la autodeterminación.

A partir de la revisión de las políticas de transición y prácticas prometedoras de transición con soporte empírico, Baer, Flexer y McMahan (2005), señalan áreas recogidas por expertos, así como por los estudios de investigación. Estas prácticas son las siguientes (Baer, Flexer & McMahan, 2005; Flexer & Baer, 2008):

1. Autodeterminación de los estudiantes (entrenamiento en habilidades sociales)
2. Enfoques ecológicos (uso de soportes formales e informales, educación para la carrera)
3. Planificación individualizada (planificación centrada en la persona)
4. Coordinación de servicios (colaboración interdisciplinar e interservicios)

5. Experiencias en la comunidad (experiencias de trabajo remunerado, formación profesional)
6. Tecnologías de acceso y alojamiento (tecnología de asistencia)
7. Soportes para la educación postsecundaria (educación postsecundaria)
8. Estrategias para el cambio de sistema (reforma del currículum de Educación Secundaria e inclusión)
9. Participación de la familia

En la línea de identificar buenas prácticas en transición, el año 2003, y posteriormente en el año 2009, Greene revisa la literatura sobre las buenas prácticas de transición, con la finalidad de identificar un conjunto de recomendaciones y orientaciones clave para los profesionales que realizan su labor en los servicios dirigidos a jóvenes con discapacidad. Además, el autor añade, que esta propuesta surge, también, con la idea de que los y las profesionales de los servicios de transición puedan evaluar la calidad de los mismos, e identificar posibles áreas de mejora (Greene, 2003).

Para ello, revisa múltiples fuentes de información, que incluyen tanto publicaciones empíricas como no empíricas (artículos de revistas, libros, políticas educativas y materiales educativos) (Greene, 2009). A través de la combinación de estas fuentes, elabora una lista sobre las 12 mejores prácticas de transición. En la tabla 2.1 se pueden observar las buenas prácticas propuestas por el autor, junto a las fuentes de las que se derivan. Las prácticas de transición citadas de forma más frecuente incluyen (Greene, 2009):

1. “Planificación centrada en el o la estudiante.
2. Participación de la familia en la planificación de la transición.
3. Autodeterminación y defensa del o la estudiante.
4. Colaboración inter-institucional/inter-disciplinar y coordinación de servicios.
5. Escuelas, aulas (p.e. participación e inclusión en la educación general) y empleo integrado.
6. Evaluación/educación vocacional y para la carrera.
7. Vínculos comerciales e industriales con las escuelas.
8. Experiencias educativas basadas en la comunidad.
9. Participación y soportes en la educación postsecundaria.
10. Prácticas competitivas remuneradas en secundaria y después de secundaria.
11. Educación funcional para la vida.
12. Entrenamiento y competencia en habilidades sociales.” (p.199)

Tabla 2.1: *Buenas Prácticas en Transición Derivadas de la Literatura.*

Buenas Prácticas en Transición	Deshler y Shumaker (2006)	Flexer et al. (2005)	Kohler y Hood (2000)	Phelps y Hanley-Maxwell (1997)	Powers et al. (2005)	Test, Aspel y Everson (2006)	Wehman (2001)
1. Planificación centrada en el o la estudiante.	X	X	X	X	X	X	X
2. Participación de la familia en la planificación de la transición.	X	X	X	X	X	X	X
3. Autodeterminación y defensa del o la estudiante.	X	X	X		X	X	X
4. Colaboración inter-institucional /inter-disciplinar y coordinación de servicios.	X	X		X	X	X	X
5. Escuelas, aulas (p.e. participación e inclusión en la educación general) y empleo integrado.	X		X	X	X		X
6. Evaluación/educación vocacional y para la carrera.			X	X	X	X	X
7. Vínculos comerciales e industriales con las escuelas.	X		X	X	X		X
8. Experiencias educativas basadas en la comunidad.		X		X	X		X
9. Participación y soportes en la educación post-secundaria.	X	X			X		X
10. Prácticas competitivas remuneradas en secundaria y después de secundaria.	X			X	X	X	
11. Educación funcional para la vida.	X			X	X		
12. Entrenamiento y competencia en habilidades sociales.	X	X					X

Fuente: Greene, G. (2009) Best Practices in Transition. En Kochhar-Bryant, C.A. y Greene, G. *Pathways to Successful Transition for Youth with Disabilities*. (196-235) Second Edition. Upper Saddle River, Merrill/Pearson.

El autor (Greene, 2009) organiza estas 12 categorías bajo tres dimensiones comunes de buenas prácticas de transición: buenas prácticas de instituciones que ofrecen servicios de transición, buenas prácticas de programación de la transición desde la escuela y buenas prácticas de planificación de la transición (tabla 2.2).

En la revisión más actual (Greene, 2009), suma nuevas prácticas relacionadas con las prácticas competitivas remuneradas, la participación y soportes en educación postsecundaria y la planificación centrada en el estudiante.

Tabla 2.2: Buenas Prácticas en Transición.

Buenas Prácticas en Instituciones que ofrecen Servicios de Transición

1. Colaboración inter-institucional.
2. Colaboración inter-disciplinar.

Buenas Prácticas en la Programación de la Transición en Educación

3. Escuelas integradas, aulas y empleo.
4. Currículum funcional, para la vida e instrucción basada en la comunidad.
5. Desarrollo y entrenamiento en habilidades sociales y personales.
6. Evaluación y educación vocacional y para la carrera.
7. Prácticas competitivas remuneradas.
8. Vínculos comerciales e industriales en las escuelas.

Buenas Prácticas en la Planificación de la Transición

9. Participación y soportes en educación post-secundaria.
10. Planificación centrada en el o la estudiante.
11. Autodeterminación y defensa del o la estudiante.
12. Participación de la familia.

Fuente: Greene, G. (2009) Best Practices in Transition. En Kochhar-Bryant, C.A. y Greene, G. *Pathways to Successful Transition for Youth with Disabilities*. (196-235) Second Edition. Upper Saddle River, Merrill/Pearson.

En el año 2007, Bambara Wilson y McKenzie, recogen seis prácticas discutidas frecuentemente en la literatura sobre transición como prácticas prometedoras de transición. Esta propuesta parte de las prácticas derivadas de la investigación centrada en los resultados postescolares, las influencias políticas y las prácticas propuestas por expertos del área (Bambara, Wilson & McKenzie, 2007). Las seis prácticas son las siguientes:

- 1- Crear un plan centrado en el o la estudiante
- 2- Alinear el currículum educativo con las metas para la vida postescolar
- 3- Cultivar la participación del o la estudiante y la autodeterminación
- 4- Establecer colaboración interservicios
- 5- Facilitar experiencias de aprendizaje basadas en el empleo
- 6- Promover la participación de la familia

Desde el inicio de esta década, el *National Secondary Transition Technical Assistance Center (NSTTAC)*, ha establecido un marco para abordar la transición basado en el trabajo realizado por Kohler (1996b), la Taxonomía para la programación de la transición. Este marco propuesto por el NSTTAC, identifica 33 prácticas de transición para la educación secundaria con evidencia empírica (Test. et al., 2009; Wehmeyer & Webb, 2012) vinculadas a las áreas principales que proponía Kohler. Estas prácticas se observan en la tabla 2.3.

Tabla 2.3: *Prácticas de transición basadas en evidencias empíricas*

<i>Categorías de la Taxonomía de Kohler</i>	<i>Prácticas basadas en evidencias</i>
Planificación centrada en el alumno o la alumna	-Participación de los y las estudiantes en el proceso del PTI. -Utilizar estrategias de autodefensa. -Utilizar el PTI auto-dirigido.
Desarrollo del o la estudiante	-Enseñar: habilidades funcionales para la vida, habilidades bancarias, habilidades para acudir a restaurantes, habilidades para el empleo, habilidades para acudir a tiendas de comestibles, mantenimiento del hogar, habilidades para el ocio, habilidades para la salud personal, habilidades específicas para el empleo, estrategias de compra, habilidades para la vida, habilidades para el autocuidado, habilidades para la autodeterminación, habilidades para la autogestión en la vida diaria, autogestión para el empleo, habilidades de autodefensa, habilidades para la lectura funcional, habilidades matemáticas funcionales, habilidades sociales, habilidades de compra, habilidades para completar solicitudes de empleo, habilidades sociales relacionadas con el empleo, habilidades para cocinar.
Participación de la familia	-Formar a las familias en servicios de transición
Estructura del programa	-Proveer instrucción basada en la comunidad -Extender los servicios más allá de la Educación Secundaria. -Utilizar comprobar y conectar.
Coordinación inter-institucional	-Ninguna.

Fuente: National Secondary Transition Technical Assistance Center (2010); Citado por Wehmeyer M.L. & Webb, K.W.(2012). An Introduction to Adolescent Transition Education. En Wehmeyer, M.L. & Webb, K. W.(Eds.) *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities* (3-10). New York: Taylor & Francis.

Además de estas 33 prácticas, el NSTTAC, identifica también, 16 factores basados en evidencias empíricas, que predicen los resultados de empleo, formación postescolar y vida independiente. Esta propuesta parte de la finalidad de realizar una revisión de la literatura de transición dirigida a la Educación Secundaria, partiendo de los indicadores de calidad para la investigación correlacional sugeridos por Thompson, Diamond, McWilliam, Snyder y Snyder (2005), y con el objetivo de identificar factores que permitan predecir la mejora de los resultados post-escolares de los y las jóvenes con discapacidad (Test et al., 2009; Wehmeyer & Webb, 2012). Los factores identificados como predictores a través de este estudio, se recogen en la siguiente tabla 2.4.

Tabla 2.4: Factores predictores del empleo, la formación postescolar y la vida independiente basados en evidencias empíricas

Factores/resultados	Educación	Empleo	Vida Independiente
Conocimiento de la carrera	X	X	
Experiencias en la comunidad		X	
Exámenes de salida/diplomas de educación secundaria		X	
Inclusión en la educación general	X	X	X
Colaboración inter-institucional	X	X	
Cursos ocupacionales	X	X	
Experiencia de empleo/trabajo remunerado	X	X	X
Participación de la familia		X	
Programa de estudio		X	
Autodefensa/autodeterminación	X	X	
Auto-cuidado/vida independiente	X	X	X
Habilidades sociales	X	X	
Soportes del o la estudiante	X	X	X
Programa de transición	X	X	
Educación profesional	X	X	
Trabajo estudio		X	

Fuente: National Secondary Transition Technical Assistance Center (2010); Citado por Wehmeyer M.L. & Webb, K.W.(2012). An Introduction to Adolescent Transition Education. En Wehmeyer, M.L. & Webb, K. W.(Eds.) *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities* (3-10). New York: Taylor & Francis.

Siguiendo la tabla 2.4, se puede observar que cuatro de estas 16 categorías (inclusión en la educación general, experiencias de empleo/trabajo remunerado, habilidades para el auto-cuidado y vida independiente y soportes del o la estudiante), predicen mejorar los resultados de las tres áreas postescolares propuestas. Siete categorías (conocimiento de la carrera, colaboración inter-institucional, cursos ocupacionales, autodefensa y autodeterminación, habilidades sociales, programa de transición y educación profesional), predicen mejorar los resultados del área educativa y del empleo. Y las cinco categorías restantes (experiencias de la comunidad, examen/diploma de salida, participación de la familia, programa de estudio y trabajo estudio), predicen mejorar los resultados, únicamente en el área del empleo.

Por tanto, teniendo en cuenta la necesidad actual de identificar prácticas educativas basadas en evidencias empíricas, se puede afirmar que existe un conjunto de factores predictores del éxito postescolar basados en la evidencia, en función de los criterios de calidad para la investigación correlacional sugeridos por Thompson et al. (2005).

En el año 2011, Papay realiza un estudio en el que a partir de la revisión de muchas de las fuentes anteriores más actuales (Bambara, Wilson & McKenzie, 2007; Flexer & Baer, 2008;

Greene, 2009; Kohler & Field, 2004; Wehman, 2006), propone siete componentes de buenas prácticas de transición:

1. Participación de los y las jóvenes en la planificación de la transición y otras estrategias para promover la autodeterminación.
2. Participación de las familias.
3. Planificación de las familias.
4. Formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral.
5. Formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo un currículum funcional y formación basada en la comunidad.
6. Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad.
7. Participación y colaboración interservicios.

Esta propuesta de siete dimensiones de buenas prácticas, presenta un marco que permite incluir las distintas prácticas que anteriores estudios y expertos han ido proponiendo a lo largo de los años (tabla 2.5). Por tanto, para la realización de este estudio hemos decidido adoptar esta propuesta de siete dimensiones de buenas prácticas de transición a la vida adulta.

Tabla 2.5: Dimensiones de buenas prácticas de transición.

	Buenas Prácticas de Transición Papay (2011)						
	Participación de los y las jóvenes y autodeterminación	Participación de las familias	Planificación individualizada de la transición	Formación y experiencias para el empleo	Formación y experiencias para la vida independiente	Participación en la educación general e inclusión	Participación y colaboración interservicios
Kohler & Field (2003)	X	X	X	X	X	X	X
Bambara, Wilson & Mackenzie (2007)	X	X	X	X	X		X
Flexer & Baer (2008)	X	X	X		X	X	X
Greene (2003;2009)	X	X	X	X	X	X	X
NSTTAC (2010)		X	X	X	X		
Wehman (1996; 2001; 2006; 2013)	X		X	X	X	X	X

2.2. BUENAS PRÁCTICAS DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA LA TRANSICIÓN

La revisión de la literatura de los últimos años, permite identificar distintas buenas prácticas de transición que mejoran los resultados de vida adulta de los y las jóvenes, y por consiguiente, se convierten en aspectos fundamentales de los programas educativos para la transición.

La participación activa del o la joven en el proceso de transición, a partir de la promoción de la autodeterminación, con la finalidad de que se convierta en protagonista de su propia vida, es una práctica fundamental de los procesos de planificación de la transición. Esta participación de los y las jóvenes, se relaciona a su vez, con la participación de sus familias, como agentes y apoyos principales de la vida, y, por consiguiente, de los procesos de transición. La consideración de la persona como actor principal y la familia como participante activo, sugiere también, la personalización de las propuestas generales, a partir de la consideración de las aspiraciones, preferencias e intereses de los y las jóvenes, y con el objetivo de elaborar y desarrollar planificaciones de transición individualizadas.

El empleo y la vida independiente se consideran resultados de vida adulta valorados. En este sentido, los programas educativos dirigidos a los procesos de transición deben acoger objetivos y actividades relacionadas con la formación y experiencias que preparan para estos resultados de vida adulta, en los que se resaltan la formación profesional y prácticas en entornos laborales, y el desarrollo de un currículum funcional a través de actividades de enseñanza-aprendizaje basados en la comunidad. Esta formación debe considerar a su vez, la necesidad de ofrecer entornos inclusivos, donde los y las estudiantes puedan prepararse para la vida adulta en la sociedad.

Aunque el inicio de la planificación de los procesos de transición se realice en el contexto educativo, sólo a partir de la colaboración de los distintos servicios de empleo y de la comunidad se puede ofrecer una planificación que considere todas las opciones, y asegure apoyos continuados.

En este sentido, y con la finalidad de comprender y describir lo que se entiende por cada una de las dimensiones de buenas prácticas que se ha identificado, en las siguientes líneas se profundizará en cada una de ellas. Para ello, en primer lugar, se trata de definir la buena práctica. Seguidamente, se recogen las aportaciones que la literatura realiza en relación a la misma a lo largo de los últimos años. Y para finalizar, a partir de las últimas propuestas, se concluyen ciertas orientaciones a tener en cuenta para la evaluación de cada una de las dimensiones.

2.2.1. Participación de los y las jóvenes y autodeterminación

La promoción de la participación activa del o la joven con discapacidad en los procesos de planificación de la transición, se ha considerado una buena práctica, que cuenta con apoyo empírico en el ámbito de los programas dirigidos a las personas con discapacidad (Bambara, Wilson & McKenzie, 2007; Flexer & Baer, 2008; Greene, 2009; Kohler, 1996a; Kohler & Field, 2003; Papay, 2011; Seong, Wehmeyer & Palmer, 2014; Wehman, 2013). A su vez, la evolución del modelo de discapacidad desde un planteamiento centrado en el déficit, hacia un enfoque centrado en competencias y fortalezas, ha demostrado la necesidad de que las personas con discapacidad, tengan mayor protagonismo en sus vidas (Arellano & Peralta, 2013; Wehmeyer, 2009). Por tanto, como se ha comentado en el Capítulo 1, la definición de la discapacidad centrada únicamente en características propias de la persona evoluciona hacia una definición centrada en la relación entre la persona y su entorno, y en consecuencia, a la necesidad de identificar y diseñar apoyos y ajustes en el entorno, que permitan la participación activa del o la joven en la comunidad.

Desde este enfoque, los distintos servicios dirigidos a las personas con discapacidad, deben adoptar una nueva perspectiva en la que toman a la persona, y su entorno, como referentes principales para la planificación de los procesos de transición. Por tanto, las propuestas y prácticas parten de la persona a la que se dirigen, minimizando el control de los que la proporcionan (Wehmeyer, Palmer, Mithaug & Martin, 2000).

Frente a esta realidad en la que se considera que la persona con discapacidad debe adquirir un rol más activo, resulta relevante enfatizar fortalezas y promover el protagonismo en sus procesos de transición, surgiendo simultáneamente, la necesidad de fomentar la autodeterminación. Este movimiento de la promoción de la autodeterminación tiene, por tanto, la finalidad de preparar a las personas para que puedan participar activamente y tomar decisiones sobre sus vidas y su aprendizaje (Martin, Huber & De Pry, 2008; Powers, Deslher, Jones & Simon, 2006; Zulueta & Peralta, 2008). Aunque el nivel de autodeterminación de las personas puede variar en relación a sus características, Wehmeyer y Palmer (2003) recalcan que las personas con discapacidades severas, pueden también ser personas autodeterminadas, a través de fomentar actitudes y habilidades que permitan ir desarrollándola, y añaden que esta posibilidad se ve condicionada por las escasas oportunidades que se les ofrecen de tener control sobre sus propias vidas.

Wehmeyer (2005) define el comportamiento autodeterminado como “acciones volitivas que

permiten a uno actuar como agente causal principal de la vida de uno mismo y mantener o mejorar la calidad de su vida” (p. 117). Se refiere, por tanto, a la capacidad de realizar una elección o tomar una decisión sobre la vida de uno mismo de forma intencionada y consciente. Además, el autor añade que un acto o acontecimiento es autodeterminado si la acción del individuo incorpora cuatro características esenciales: la persona actúa de forma autónoma, autorregula la conducta, inicia y responde los acontecimientos mediante empoderamiento psicológico, y demuestra autoconciencia y autorrealización (Wehmeyer, 2009; Wehmeyer & Schwartz, 1997).

A lo largo de la literatura nacional, diversos autores (Arellano & Peralta, 2013; Peralta & Arellano, 2014; Vived, Carda, Royo & Betsebé, 2012) recogen las ideas de Wehmeyer (2005, 2009) y se refieren a la autodeterminación como las “actividades y habilidades necesarias para actuar como el agente causal o protagonista de las propias acciones” (Arellano & Peralta, 2013, p.98). Además, la autodeterminación se considera un derecho básico (Peralta & Arellano, 2014), uno de los indicadores principales de la calidad de vida (Schalock & Verdugo, 2007) y una variable clave de la planificación de los servicios dirigidos a las personas con discapacidad y sus familias (Arellano & Peralta, 2013).

La promoción de la autodeterminación resulta, por tanto, efectiva y satisfactoria en los resultados de vida adulta de las personas con discapacidad. La literatura documenta que la promoción de la autodeterminación resulta determinante para la mejora de la calidad de vida, el incremento de la participación del o la estudiante en la planificación y toma de decisiones, y el logro de mejores resultados posteducativos (Martin, Huber & De Pry, 2008; Wehmeyer & Schwartz, 1997); además, 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, la participación social o la vida independiente (Wehmeyer & Palmer, 2003).

Partiendo de esta realidad, los distintos programas y servicios dirigidos a los y las jóvenes con discapacidad deberían desarrollar los niveles de autonomía y participación de los mismos. Con el fin de ir concretando las diversas propuestas y orientaciones a tener en cuenta, a lo largo del próximo apartado, se tratará de recoger las aportaciones más relevantes de los últimos años. Se comenzará por realizar un pequeño recorrido a través de las distintas propuestas de modelos teóricos, para continuar con las distintas herramientas y estrategias.

2.2.1.1. Estado de la cuestión

En los últimos años se ha dado un aumento en las publicaciones sobre teorías, modelos y

programas de intervención relacionados con la autodeterminación. Como se explica anteriormente, en la actualidad, la autodeterminación se entiende como derecho básico de los y las jóvenes y adultos con discapacidad; y por tanto, se considera un aspecto fundamental de la planificación de los servicios dirigidos a las personas con discapacidad.

A lo largo de la literatura se recogen propuestas teóricas dirigidas a definir y comprender el concepto de autodeterminación, instrumentos de evaluación de los distintos componentes que promueven esta conducta autodeterminada, así como orientaciones y sugerencias dirigidas a la intervención con los y las jóvenes con discapacidad.

En cuanto a las propuestas teóricas se refiere, se identifican tres modelos teóricos validados empíricamente que conceptualizan y fundamentan la autodeterminación (Walker, et al., 2011; Wehmeyer, et al., 2011): el modelo funcional de Wehmeyer, el modelo socio-ecológico de Abery y Stancliffe y el modelo de autodeterminación como autorregulación de Mithaug. La tabla 2.6 recoge la síntesis de los aspectos principales de estos modelos realizada por Arellano y Peralta (2013).

Tabla 2.6: Síntesis de los modelos teóricos de autodeterminación más relevantes.

	Modelo funcional de Wehmeyer	Modelo ecológico tripartito de Abery & Stancliffe	Modelo de autodeterminación como autorregulación de Mithaug
¿Qué entienden por autodeterminación?	Acciones volitivas que capacitan a la personas para actuar como agente causal primario de su propia conducta y para mantener o mejorar su calidad de vida.	Proceso complejo que tiene como meta última lograr el control personal que el sujeto desea en aquellas áreas de su vida que percibe como importantes.	El resultado de la interacción entre la capacidad de la persona y la oportunidad social.
¿Cuándo decimos que una persona es autodeterminada?	Cuando actúa de modo autónomo y autorregulado, inicia acciones y responde a los acontecimientos con un sentido de control y competencia personal y actúa según un conocimiento razonable de sí mismo.	Cuando ejerce control sobre aquellas áreas importantes de su vida o cede voluntariamente el control de ciertas decisiones a personas de confianza.	Cuando la persona libre de influencias externas, autorregula sus elecciones y acciones para obtener la meta deseada. Siempre ocurre en un contexto social.
¿Cuáles son los componentes de la conducta autodeterminada?	-Autonomía -Autorregulación -Creencias de control y eficacia -Autoconciencia y autoconocimiento	-Grado de control ejercido. -Grado de control deseado. -Importancia atribuida a las áreas en las que ejercer el control.	-Autocimiento y autoconciencia. -Capacidad de autorregulación -Recursos personales, sociales y económicos

Fuente: 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) p. 103.

De estos tres modelos que se presentan en la tabla 2.6, en la literatura se refleja mayor presencia del primero de ellos, el modelo funcional. En la introducción del apartado, se hacía referencia a las palabras de Wehmeyer (2005), presentando la definición de la conducta autodeterminada y los cuatro componentes esenciales (autonomía, autorregulación, capacitación psicológica, y autoconciencia y autorregulación), que se definen de la siguiente manera:

-La conducta se considera *autónoma* cuando la persona actúa y se desenvuelve en distintos contextos, de forma independiente, según sus preferencias, intereses o capacidades, es decir, sin influencias externas (Vicente, Verdugo, Gómez-Vela, Fernández-Pulido & Guillén, 2015; Wehmeyer & Schwartz, 1997).

-La conducta se considera *autorregulada* cuando la persona analiza la situación y sus posibles respuestas, para formular, evaluar y revisar un plan de acción (Wehmeyer & Schwartz, 1997). Para ello, necesita estrategias relacionadas con la creación de metas, solución de problemas, observación y toma de decisiones, así como autoinstrucciones, autoevaluación o autorrefuerzo (Vicente et al., 2015)

-La conducta se considera con *capacidad psicológica o psicológicamente empoderada* cuando las personas actúan considerando que tienen capacidad de realizar ciertas acciones con las que consiguen unos resultados, así como para anticipar que pueden lograr los resultados si realizan esas conductas (Arellano & Peralta, 2013; Wehmeyer & Schwartz, 1997). Estos conceptos se relacionan con el locus de control, la autoeficacia o la autoestima de la persona (Vicente et al., 2015).

-La conducta se considera con *autoconciencia y autorregulada* cuando la persona conoce sus fortalezas y limitaciones, y a partir de este conocimiento trata de conseguir metas beneficiosas y deseadas para su vida (Wehmeyer & Schwartz, 1997).

Con la finalidad de desarrollar esta conducta autodeterminada, Wehmeyer (1997) propone a los y las profesionales ciertos elementos que podrían trabajar, que posteriormente han sido recogidos por otros autores (Arellano & Peralta, 2015; Vived et al., 2012; Wehmeyer, Field & Thoma, 2012): 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.

Como se comentaba anteriormente, además de marcos teóricos para el fomento de la autodeterminación, en los últimos años se han propuesto distintas herramientas para la evaluación de los programas del desarrollo de la misma. A nivel internacional, Wehmeyer (1995) crea la *The Arc's Self-Determination Scale (Escala de Autodeterminación ARC)*, a partir del marco teórico definido previamente. La escala permite evaluar la autodeterminación en general, así como cada una de las características principales (autonomía, autorregulación, empoderamiento psicológico y autorrealización), a través de un auto-informe del alumno (Wehmeyer, 1995). Otra herramienta para la evaluación de la autodeterminación son las *Minnesota Self-determination Scales (Escala de Autodeterminación de Minnesota)*, creadas por Abery, Elkin, Smith, Springborg y Stancliffe (2000), con el objetivo de estimar el grado de autodeterminación que presentan los y las jóvenes adultos con discapacidad intelectual. Esta herramienta se divide en cuatro subescalas: destrezas, actitudes y conocimiento; preferencias en la toma de decisiones; importancia del control; y, ejercicio del control (Arellano & Peralta, 2013). A lo largo de la literatura, se identifican, también, otros instrumentos como la *Self-determination Assesment Batery (Bateria de evaluación de la autodeterminación)* de Hoffman, Field y Sawilowsky (2004) o la *AIR Self-Determination Scale (Escala de autodeterminación AIR)* de Wolman, Campeau, Dubois, Mithaug y Stolarski (1994).

En el contexto español, se crea la *Escala ARC-INICO* de (Verdugo, et al., 2014) para la evaluación de las cuatro dimensiones y el nivel global de autodeterminación en jóvenes entre 11-19 años con discapacidad intelectual, a través de un auto-informe. Como se puede observar en la tabla 2.7, la escala consta de 61 ítems, divididos en las cuatro secciones correspondientes a las características esenciales del comportamiento autodeterminado. Los autores (Verdugo, et al., 2013) añaden que la escala favorece el autoconocimiento de la persona y se puede utilizar como recurso de apoyo en el diseño e implementación de estrategias y programas de promoción de la autodeterminación.

Tabla 2.7: Estructura de la Escala ARC-INICO

ESCALA ARC-INICO DE EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN			
Sección Autonomía	Sección Autorregulación	Sección Empoderamiento	Sección Autoconocimiento
25 ítems	12 ítems	14 ítems	10 ítems
Evalúa la autonomía entendida como independencia funcional y capacidad para actuar y elegir en base a preferencias en distintos contextos.	Evalúa la capacidad de planificación y establecimiento de metas y el manejo de estrategias de autogestión personal (autoevaluación,...)	Evalúa las expectativas de control y eficacia y la expresión de conductas de autodefensa y autorepresentación en los alumnos.	Evalúa el conocimiento que el alumno tiene de sus capacidades y limitaciones, así como la valoración personal que hace de sí mismo.

Fuente: Verdugo, et al. (2014). *Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación. Manual de aplicación y corrección*. Universidad de Salamanca: Publicaciones del INICO, p. 25.

Como se ha recogido anteriormente, estos instrumentos de evaluación de la autodeterminación resultan un recurso fundamental en el diseño e implementación de los procesos de planificación y desarrollo de la conducta autodeterminada, ya que concretan estrategias y habilidades a trabajar con los y las jóvenes.

Estos procesos de promoción de la autodeterminación, requieren especial atención en la forma de enforzar la formación y el desarrollo tanto desde el contexto escolar, pero también desde el familiar, a partir de las percepciones, creencias y actitudes de profesionales y familias, (Peralta, 2008; Vived et al., 2012; Wehmeyer, Field & Thoma, 2012; Zulueta & Peralta, 2008). Wehmeyer y Garner (2003), plantean el grado de oportunidades que proporciona el “entorno en el que viven, aprenden, trabajan y juegan las personas como factor esencial”(p.255) a tener en cuenta a la hora de desarrollar la autodeterminación; por tanto, para que la persona pueda tener autonomía, pueda ejercer el control de su vida, así como posibilidades de elección y toma de decisiones, se requiere un contexto que ofrezca oportunidades (Wehmeyer, Field & Thoma, 2012; Wehmeyer & Garner, 2003). A partir de un estudio realizado por Zulueta y Peralta (2008) sobre la participación y conocimiento de las familias y profesionales en los procesos de transición y, especialmente la promoción de autodeterminación, se deriva la falta de familiarización de las familias con el concepto, y, por tanto, la necesidad de formación para convertirse en miembros colaboradores del proceso y la consecución de los objetivos. Esta necesidad de conocer más, se considera, también por parte de los y las profesionales, sobre todo en relación a dimensiones específicas, así como a las estrategias y materiales para la práctica diaria (Peralta & Arellano, 2014).

Como se afirmaba anteriormente, además del contexto educativo formal, el contexto familiar resulta imprescindible en el fomento y promoción de la autodeterminación. En este línea, varios autores realizan sugerencias a tener en cuenta. Davis y Wehmeyer (1991) proponen 10

pasos hacia la autodeterminación que actualizan en 2010 (Wehmeyer, Davis & Palmer, 2010):

1. Caminar entre la protección y la independencia, permitiendo explorar su propio mundo.
2. Hacer comprender que lo que dicen y lo que hacen es importante y puede influir en los demás, mediante la asunción de riesgos y la exploración, realizando preguntas y mostrando opiniones.
3. Tener autoestima positiva y confianza en uno mismo, transmitiéndoles que son importantes para los demás.
4. No huir de las preguntas que plantean sobre su discapacidad, destacando que cada persona es única, resaltando las capacidades y apoyando la aceptación de las limitaciones.
5. Reconocer el proceso hacia las metas y no solo los resultados, involucrándole en la planificación de metas familiares.
6. Favorecer la interacción con otras personas de edades y características diversas.
7. Establecer expectativas realistas pero ambiciosas.
8. Proporcionar experiencias para que asuman la responsabilidad de sus acciones, éxitos y fracasos.
9. No dejar al azar las oportunidades para realizar elecciones y asegurarse de que las elecciones son significativas y que su decisión se respeta.
10. Proporcionar feedback positivo y honesto, transmitiendo que todas las personas cometen errores y que existen posibilidades para buscar alternativas.

De manera consecuente, Arellano y Peralta (2013) y Peralta y Arellano (2014) proponen ciertas orientaciones a tener en cuenta, dirigidas, también a las familias: favorecer la interacción de la persona y su entorno físico y social; posibilitar que pueda funcionar de forma autónoma en la toma de decisiones de su vida diaria; proporcionar oportunidades para regular su entorno; y, utilizar la seguridad y el afecto del entorno familiar para la adquisición de la autoestima y el desarrollo de la autonomía.

Parece que, por tanto, a partir de lo expuesto previamente, no cabe duda de la necesidad fundamental de que las personas con discapacidad sean protagonistas autodeterminados de sus procesos de transición. Wehmeyer y Abery (2013) concluyen que en la actualidad, la investigación sobre la autodeterminación demuestra y expone las siguientes afirmaciones sobre los y las jóvenes adultos con discapacidad intelectual y del desarrollo:

1. Están menos autodeterminadas que las personas sin discapacidad.
2. Se pueden convertir en personas más autodeterminadas, únicamente se requieren los recursos y apoyos adecuados.
3. Los factores ambientales contribuyen al desarrollo de la autodeterminación.
4. La promoción de la autodeterminación resulta determinante para los resultados académicos, comunitarios y de calidad de vida.
5. La investigación proporciona evidencias sobre la eficacia de la promoción de la autodeterminación.

2.2.1.2. Orientaciones para la evaluación

La revisión de la literatura sobre el desarrollo de la autodeterminación y la participación activa del o la estudiante en los procesos de transición, subraya constantemente dos aspectos principales a tener en cuenta: por un lado, la necesidad de desarrollar la conducta autodeterminada en el propio estudiante, y, por el otro, las condiciones u oportunidades que brinda el contexto que le rodea.

A partir de las aportaciones de diversos autores (Peralta & Arellano, 2014; Wehmeyer & Palmer, 2003; Zulueta & Peralta, 2008) recogidas en el apartado anterior, se identifican ciertas dificultades principales en la promoción de la autodeterminación. En lo referente al desarrollo de la conducta autodeterminada del propio estudiante, se puede afirmar que la dificultad principal resulta:

- La escasez de oportunidades que se les ofrecen para controlar sus propias vidas.

Por otro lado, en cuanto a las condiciones u oportunidades del contexto, se pueden distinguir dos áreas principales: el contexto educativo y el contexto familiar. Desde el contexto educativo, se identifica como dificultad principal:

- La falta de conocimiento más explícito sobre las dimensiones específicas y estrategias y materiales para la práctica diaria.

En cuanto al contexto familiar, parece que las dificultades principales son:

- La falta de experiencia de las familias con el constructo.
- La falta de oportunidades de formación, con el fin de capacitarlas como miembros colaboradores.

Aun así, a lo largo de la literatura se recogen estrategias, orientaciones o recomendaciones a

tener en cuenta para el desarrollo de la conducta autodeterminada del o la estudiante, como para profesionales y familias. Partiendo de la revisión realizada, se ha tratado de identificar los elementos principales a tener en cuenta en relación con la necesidad de desarrollar la conducta autodeterminada en el propio estudiante; para ello, partiendo del modelo teórico elaborado por Verdugo et al. (2014), se distinguen los componentes de autonomía, autorregulación, empoderamiento y autoconocimiento, para el desarrollo y evaluación de la conducta autodeterminada. En cuanto a las condiciones u oportunidades del contexto, como se ha comentado anteriormente, se distinguen el contexto educativo y el contexto familiar, y se identifican las condiciones de las propuestas de trabajo, así como las actitudes de profesionales y familias como condiciones indispensables para el desarrollo de estas prácticas.

2.2.2. Participación de las familias

La participación de las familias en la escuela y la comunidad, refleja una diferencia positiva en los resultados educativos y de transición de los y las jóvenes con o sin discapacidad (DeFur, 2012). De ahí, que por consiguiente, la importancia de la participación de la familia se repita a lo largo de los estudios y propuestas de prácticas prometedoras de transición como un requisito indispensable en la planificación y puesta en práctica de los servicios de transición (Bambara, Wilson & McKenzie, 2007; Flexer & Baer, 2008; Greene, 2009; Kohler, 1996a; Kohler & Field, 2003; Papay, 2011).

Desde hace un tiempo, los estudios de investigación tratan de respaldar esta importancia, considerando que tanto los miembros directos como extendidos de la familia facilitan las oportunidades para la vida adulta de los y las jóvenes, sobre todo, ayudando a formular proyectos personales y planes de vida de los y las estudiantes (Morningstar, Turnbull & Turnbull, 1995), pero también, proporcionando información crítica sobre las preferencias y habilidades de los mismos (Cooney, 2002).

En los últimos años, se puede observar una evolución en la conciencia social sobre los derechos de las personas con discapacidad, y por consiguiente, de sus familias (Keen, 2007). Lo que deriva hacia prácticas profesionales dirigidas a la respuesta de las necesidades de las personas con discapacidad y sus familias, haciendo que los modelos de intervención centrados en la persona y su entorno (en los cuales la persona con discapacidad y su familia se convierten en protagonistas del proceso) ganen fuerza, frente a los modelos de intervención centrados en el profesional (Peralta & Arellano, 2010).

Desde esta perspectiva en la que se considera que los miembros de la familia de la persona

con discapacidad deben ocupar un lugar central en la planificación de procesos e itinerarios personales de los y las jóvenes, surge el enfoque de la planificación centrada en la familia, que se define como “enfoque de intervención profesional, formado por un conjunto de principios, creencias, valores y prácticas que otorga a las familias un papel esencial en la planificación, provisión y evaluación de los recursos y servicios disponibles” (Peralta & Arellano, 2010, p. 1348). Se trata de un método de interacción con las familias, basado en desarrollar fortalezas y recursos de la misma, con la finalidad de ampliar su autoridad y desarrollar su capacidad, consiguiendo así, aumentar el control personal y presencia en la toma de decisiones (Leal, 1999), y sobre todo, mejorar la calidad de vida personal y familiar. Desde esta perspectiva de la planificación centrada en la familia, dos aspectos clave han sido señalados en la literatura: el establecimiento de una relación colaborativa entre familias y profesionales, y el desarrollo de oportunidades para empoderar a las familias.

La participación y trabajo conjunto entre familias y profesionales resulta importante porque promueve y permite que el desarrollo y aprendizaje del o la estudiante se realice a través de diversos contextos, asegurando la coordinación y enlace significativo entre el hogar y la escuela (Greene, 2009). A su vez, se debe tener en cuenta, que el o la joven con discapacidad y su familia son los únicos participantes permanentes de todos los encuentros entre las distintas personas que van cambiando a lo largo del proceso de transición (Brolin & Loyd, 2004). De ahí, la relevancia de que las familias adquieran un rol activo y se conviertan en colaboradoras del proceso de transición. Wandry y Pleet (2012) hablan de una colaboración entre profesionales y familias caracterizada por ser dinámica, igualitaria y recíproca, y que valora y acepta a cada uno de los miembros.

De la misma forma, resulta importante capacitar y empoderar a la familia, de modo que permita que las familias desarrollen y sientan que tienen el control sobre las decisiones y sucesos de sus vidas (Schalock, 2004), puedan colaborar para mejorar los servicios de transición y los resultados posteriores, y por tanto, desarrollen conocimientos y habilidades para convertirse en soportes activos y efectivos de la vida del o la joven (DeFur, 2012).

La calidad de esta colaboración entre las familias y los servicios de transición, se basa, en gran medida, en la capacidad de reunirse con la finalidad de trabajar hacia un objetivo conjunto, que en este caso se trata del éxito del o la estudiante. Sin embargo, para favorecer la eficacia de esta colaboración, es importante que las familias se perciban como recursos y miembros importantes, con una participación en términos de igualdad en la que puedan expresar sus necesidades, además de percibir que sus contribuciones se valoran como importantes (Wandry

& Pleet, 2012). Es decir, se trata de capacitar y empoderar a las familias como colaboradores y no únicamente como clientes del servicio.

A continuación, a lo largo de este apartado sobre la participación activa de las familias en los procesos de planificación y desarrollo de la transición, se trata de recoger las aportaciones de la literatura, con el fin de identificar los aspectos a tener en cuenta y concluir con ciertas orientaciones dirigidas a la evaluación.

2.2.2.1. Estado de la cuestión

Desde el cambio de paradigma descrito en el apartado anterior, mediante el cual la presencia y participación de las familias en los servicios dirigidos a las personas con discapacidad ha aumentado notoriamente, parece interesante realizar un breve recorrido a través de los estudios y aportaciones que se realizan en relación a esta buena práctica.

En general, aunque las evidencias recogidas anteriormente sobre la importancia de la participación de las familias en los procesos de transición de sus hijos e hijas son extensas, las familias perciben que, en muchas ocasiones, no son invitadas a los encuentros de planificación de la transición, por lo menos, de manera consistente (Baer, Simmons & Flexer, 1996), y cuando participan, no se sienten tratadas como miembros valorados (DeFur, Todd-Allen & Getzel, 2001).

Las principales dificultades que se identifican en la participación de las familias, tienen que ver con el establecimiento de relaciones de colaboración entre profesionales y familias, y el sentimiento de falta de capacitación de estas últimas. En esta línea, la literatura recoge barreras que dificultan esta participación activa de las familias: falta de información y habilidades de las familias; percepciones negativas de los y las profesionales sobre la participación de las familias en el proceso de planificación del PTI; uso de palabras educativas técnicas; insuficiencia de tiempo para las reuniones; desarrollo incompleto de la documentación anterior al proceso de planificación; e, inversión de tiempo en la cumplimentación de procedimientos legales, más que en el desarrollo colaborativo de los planes individualizados de los y las estudiantes (Salembier & Furney, 1997).

Años después, siguiendo la misma línea, Bambara, Wilson y MacKenzie (2007) identifican tres barreras principales para la participación de la familias: no ser percibidos como participantes significativos en los encuentros y procesos de desarrollo del PTI, la falta de empatía o comprensión de las diferencias culturales y familiares por parte de los y las profesionales, y la falta de apoyos o recomendaciones específicas para satisfacer las necesidades individuales del

o la estudiante y la familia.

Además de las barreras para la participación, se recalca también, lo especialmente estresante que el periodo de transición puede ser para las familias de los y las jóvenes con discapacidad intelectual (Kim & Turnbull, 2004). Los cambios, así como la disminución de los servicios, pueden tener implicaciones directas en el bienestar de la familia (Blacher, 2001; Blacher & Hatton, 2007), y por consiguiente, se recalca la importancia de considerar los factores que acompañan a la transición exitosa, tratando de reducir el estrés (Neece, Kraemer & Blacher, 2009). En este sentido, cobra importancia el empoderar a las familias, aumentando el sentimiento de poder y desarrollando la confianza en su capacidad, así como mejorando la calidad de vida familiar (Dunst & Dempsey, 2007; Peralta & Arellano, 2010).

La literatura, además de estas barreras u obstáculos, recoge estrategias y orientaciones a tener en cuenta para favorecer la participación activa de las familias. Las mismas familias identifican que los factores que mejoran su participación se basan en el desarrollo de las relaciones personales y no tanto, burocráticas (DeFur, Todd-Allen & Getzel, 2001; Kohler & Field, 2003). Recalcando la relevancia de promover la colaboración desde relaciones interdependientes, equitativas y de confianza (O'Connor, 2008).

Hacia el final de la década de los 90, Kohler (1996b) sugiere la participación, el empoderamiento y la formación como los tres niveles de participación de las familias en los servicios de transición, concretando áreas de actuación para cada uno de los niveles (tabla 2.8).

Tabla 2.8: Niveles de participación de las familias en los servicios de transición.

Participación de la familia	-	En el desarrollo de las políticas del programa.
	-	En la prestación de servicios.
	-	En la evaluación de los estudiantes.
	-	En la evaluación de los programas del estudiante.
	-	En la toma de decisiones.
	-	En las reuniones del PTI.
	-	En la formación como educador y guía
	-	En la red natural de apoyo.
Empoderamiento de la familia	-	Para las actividades de planificación antes del PTI.
	-	Para presentarse con opciones.
	-	Para proveer información sobre la transición antes de los 14 años.
	-	Para identificar necesidades de la familia.
	-	Para colaborar en la red de apoyo.
	-	Para participar en las reuniones de planificación de la transición (PTI).
	-	Para el respiro familiar.
Formación de la familia	-	Para facilitar la información en su lengua ordinaria.
	-	Sobre como promover la autodeterminación.
	-	Sobre defensa.
	-	Sobre apoyos naturales.
	-	Sobre su propio empoderamiento.
	-	Sobre el proceso de planificación de la transición.
	-	Sobre agencias y servicios.
-	Sobre cuestiones jurídicas.	

Fuente: Kohler, P.D. (1996b). *Taxonomy for Transition Programming*. Urbana Champaign: Univesity of Illinois.

En la orientación de conseguir una relación de colaboración efectiva, DeFur (2012) describe un modelo de colaboración para la planificación de la transición entre las familia y los servicios de transición. El modelo se compone por diez estrategias que en palabras del autor, aisladamente ofrecen una oportunidad para mejorar la calidad de la participación de las familias, y en su conjunto, crean un modelo de colaboración con las familias para la consecución de resultados positivos de transición. Las diez estrategias que propone son las siguientes (DeFur, 2012):

1. Permanecer centrado en el o la estudiante y la familia.
2. Desarrollar una visión compartida de los resultados de transición de los y las jóvenes.
3. Reconocer que familias, estudiantes y profesionales de los servicios tienen experiencia complementaria para contribuir al proceso de transición
4. Comunicar de forma proactiva
5. Estar atento y comprometido
6. Dar opción y voz a todos los participantes del proceso de transición
7. Facilitar la resolución creativa de problemas para implementar servicios de transición eficaces.
8. Ofrecer conexiones útiles para familias y estudiantes durante el proceso de transición.
9. Adoptar medidas de decisión relativas a los servicios de transición
10. Reflexionar y celebrar los logros durante el proceso de transición

En coherencia con la orientación de establecer relaciones de colaboración, Bambara, Wilson y McKenzie (2007), proponen tres recomendaciones principales, dirigidas, concretamente, a las dificultades de comunicación y de comprensión a partir de las diferencias individuales:

1. Desarrollar una relación de confianza con las familias, que se caracteriza por una comunicación abierta y respetuosa, escuchando las aportaciones, manteniendo una comunicación frecuente, y garantizando una comunicación honesta y respetuosa.
2. Ser consciente del impacto de las diferencias y ajustar el proceso para cumplir con los valores, las prioridades y necesidades familiares.
3. Poner a disposición de las familias la información del proceso a través de medios formales e informales.

Uno de los escenarios donde se identifica de forma clara la necesidad de establecer relaciones de colaboración en términos de igualdad entre familias y profesionales es en la planificación, desarrollo y evaluación del PTI (Turnbull, Zuna, Turnbull, Poston & Summers, 2007). Salembier y Furney (1997), señalan que, en opinión de las familias, realizar encuentros en lugares cómodos, escuchar sus aportaciones, explicar el objetivo de la reunión, que el horario del encuentro sea bueno, que haya suficiente tiempo para que el encuentro sea beneficioso y que el encuentro esté bien organizado, resultan condiciones facilitadoras de esta participación. A su vez, los autores identifican formas de mejorar esta relación entre familias y profesionales (Salembier & Furney, 1997):

1. Establecer relaciones permanentes durante los encuentros, como fuera de ellos.
2. Ofrecer oportunidades para conocerse e interactuar.
3. Conocer los intereses y necesidades de los y las jóvenes.
4. Utilizar estrategias para promover la participación activa de familias y jóvenes.

Igualmente, los autores identifican estrategias para el aumento de la comunicación entre familias, escuela y servicios, de la cual se derivan: la necesidad de que la comunicación sea constante y abierta, así como centrada en identificar objetivos para el o la estudiante; y, que las familias estén bien informadas sobre el proceso de planificación del PTI, sus derechos y responsabilidades legales, y los recursos disponibles en la comunidad (Salembier & Furney, 1997).

Siguiendo con la participación de las familias concretamente en los encuentros para la planificación de la transición, Kohler (1996) ofrece las siguientes cuatro recomendaciones:

1. Proporcionar actividades para las familias antes de comenzar con la planificación.
2. Identificar y proporcionar información sobre los servicios, programas y opciones de transición.
3. Facilitar el apoyo a las familias en las reuniones de planificación.
4. Incluir activamente a la familia en los procesos de planificación y toma de decisiones.

Como se ha comentado anteriormente, otra de las características principales a tratar con el fin de favorecer la participación efectiva es empoderar y capacitar a la familia. Desde este nivel de empoderamiento de las familias, Brolin y Loyd (2004), identifican ciertos principios básicos dirigidos a facilitar el empoderamiento de las familias en la planificación y toma de decisiones del proceso de transición:

1. En las interacciones, hacer hincapié en las necesidades comunes de todas las familias, con la finalidad de mejorar el sentido y los vínculos con la comunidad en general.
2. Enfocar las necesidades de la familia de forma más amplia, frente a las necesidades individuales del o la estudiante.
3. Fomentar la responsabilidad compartida y la colaboración mediante la consideración de las familias como iguales, con la capacidad de resolver sus propios problemas, y brindándoles la posibilidad de proporcionarles oportunidades y recursos para lograr sus metas.
4. Reexaminar y cambiar las percepciones y expectativas de los educadores y las educadoras.
5. Considerar a los y las estudiantes y las familias como colaboradores, permitiéndoles a las familias un mayor control sobre las acciones y los servicios que se necesiten.

En los últimos años, Wandry y Pleet (2012), han realizado una propuesta de siete estrategias para la participación sólida de las familias en el proceso de transición de los y las jóvenes, que en general, recogen y engloban las aportaciones que se han realizado anteriormente sobre áreas más concretas:

1. *Establecer vías de comunicación de doble sentido*, recíprocas, con el objetivo de recoger y ofrecer información.
2. *Desarrollar la conciencia y la aceptación* de los valores y costumbres culturales de las familias.
3. *Participar en la red de toma de decisiones*, planificar y ejecutar los planes de transición a partir de las necesidades de los y las estudiantes y desarrollar estrategias para mantener la red, y promover la responsabilidad y participación efectiva y compartida.

4. *Resolver disputas y conflictos*, ser conscientes de la forma en la que se tratan y crear estrategias para la resolución.
5. *Fomentar el protagonismo de los y las jóvenes* con el apoyo de soportes educativos y familiares.
6. *Incluir a las familias en los esfuerzos y procesos de mejora de las escuelas y servicios*, hacerles partícipes de sus procesos internos.
7. *Fomentar la capacidad de expresión* a través del establecimiento de una relación sólida.

2.2.2.2. Orientaciones para la evaluación

La revisión de la literatura sobre la presencia y participación de la familia de los y las jóvenes con discapacidad en su proceso de transición, subraya continuamente dos principios o condiciones básicas para la participación efectiva de las mismas: el establecimiento de relaciones de colaboración entre profesionales y familias, y el empoderamiento de estas últimas.

A través de las aportaciones de los distintos autores recogidas en el apartado anterior, son varias las dificultades o barreras con las que las familias se encuentran al tratar de participar activamente en el proceso de transición de sus hijos e hijas. En lo que a las relaciones de colaboración se refiere, entre otras destacan:

- La sensación general de no sentirse invitados a los encuentros, y cuando han participado, percepciones negativas de los y las profesionales sobre la participación de las familias, incluso, de no sentirse tratados como miembros valorados.
- La insuficiencia de tiempo para el desarrollo colaborativo de los planes individualizados.
- Falta de empatía y comprensión de las diferencias culturales y familiares.
- Falta de apoyos o recomendaciones específicas para la satisfacción de necesidades individuales de estudiantes y sus familias.

Respecto al empoderamiento de las familias, se identifican las siguientes:

- No sentirse como miembros valorados. Sensación de no ser percibido como participante significativo.
- Falta de información y habilidades necesarias para el proceso. Necesidad de formación.
- Necesidad de sentirse con poder y confianza en sus capacidades de influir en el

desarrollo de sus hijos e hijas, con el fin de mejorar el bienestar familiar. Se trata de un periodo estresante para las familias, en el que viven un periodo de falta de recursos que tiene implicaciones directas en su bienestar familiar.

Aunque la literatura demuestra que se han identificado también, orientaciones y estrategias para el fomento de situaciones que permitan establecer una relación de colaboración entre familias y profesionales de transición, así como para el empoderamiento de las familias.

Las aportaciones de los diversos autores consideran que la comunicación y comprensión de los miembros, el respeto por las diferencias individuales, la planificación de los planes individuales y la colaboración y responsabilidad compartida resultan factores importantes en el establecimiento de relaciones de colaboración entre profesionales y familias. En cuanto al empoderamiento de las familias, las propuestas de los autores hacen referencia a la formación de las familias, así como al desarrollo de estrategias para el propio empoderamiento.

2.2.3. Planificación individualizada de la transición

La necesidad de individualizar los procesos de transición de los y las jóvenes con discapacidad, resulta una buena práctica recogida por la literatura (Bambara, Wilson & McKenzie, 2007; Brolin & Loyd, 2004; Flexer & Baer, 2008; Greene, 2009; Kohler & Field, 2003; Papay, 2011; Wehman, 2013) y considerada como un aspecto central de la planificación de los mismos.

Wehman (2001) señala, que cuando los programas no parten de planificaciones individualizadas, los y las jóvenes se sienten frustrados en servicios que responden a perfiles únicos, y que no satisfacen sus deseos y necesidades. Por tanto, las diversas necesidades de transición de los y las jóvenes con discapacidad, requieren la planificación sistemática de los procesos de transición (Cummings, Maddux & Casey, 2000) y la individualización de los servicios, basándose únicamente, en las características y necesidades de la persona (Kochhar-Bryant, 2009; Martin, Zhang & Test, 2012).

La planificación de la transición debe comenzar antes de que termine la etapa educativa obligatoria (Cobb & Alwell, 2009; Cummings, Maddux & Casey, 2000; Loyd, Cook, Opperman, Thurman-Urbancic, 2004; Kohler & Field, 2003) incluyendo componentes específicos como la formación vocacional y experiencias de empleo, el desarrollo de habilidades para la vida independiente y participación en la comunidad o la adquisición de destrezas para la formación postescolar (Cummings, Maddux & Casey, 2000; Durham & McMahan, 2008), así como la identificación de los servicios necesarios y los vínculos correspondientes (Kohler & Field, 2003).

Test, Aspel y Everson (2006) afirman, que la primera finalidad de la planificación de la transición es definir los objetivos postescolares del o la estudiante a partir de sus fortalezas, necesidades y deseos, con el objetivo de desarrollar un programa curricular apropiado, que incluya aspectos académicos, funcionales y basados en la comunidad. Los autores añaden que esta planificación, permite a los y las jóvenes y sus familias establecer objetivos y metas para la vida, conocer los servicios de transición existentes, alinear las metas educativas individuales con las metas postescolares y establecer las conexiones necesarias para el alcance de las mismas.

Además, una planificación de la transición efectiva se caracteriza por la participación de distintos agentes como el propio estudiante y la familia, junto con profesionales educativos y de otros servicios de adultos fuera de la escuela. Es por tanto, responsabilidad de la escuela, en relación con las redes familiares y comunitarias, asegurar la planificación individualizada de la transición de los y las estudiantes con discapacidad, dirigida a asumir roles y estilos de vida de adulto (Rehfeldt, Clark & Lee, 2012).

Se recalca la importancia de que la persona sea protagonista y responsable principal del proceso. Varios autores (Alwell & Cobb, 2009; Martin, Zhang & Test, 2012; Rehfeldt, Clark & Lee, 2012) afirman, que cuando el proceso de planificación de la transición se centra en el o la joven y este ocupa un rol activo e involucrado, los resultados postescolares resultan más prometedores y exitosos. Por tanto, dado que se encuentran desarrollando sus habilidades para poder participar en su propia planificación de futuro, en la medida de sus posibilidades, deben de ser alentados a asumir la máxima responsabilidad de dicha planificación (Alwell & Cobb, 2009).

De facilitar y operativizar ese protagonismo, surge la necesidad e importancia de la elaboración de Planes de Transición Individuales (PTI), con el fin de focalizar la transición de cada persona a partir de su realidad individual. Loyd et al. (2004) describen el PTI como un documento escrito que recoge las metas a largo plazo del o la estudiante, a partir de las necesidades de formación para la participación en la educación postsecundaria, el empleo y la vida comunitaria, así como la forma en la que se pretenden desarrollar y lograr. Señalan que se debe partir de los intereses, las necesidades y las oportunidades de transición personales, definir objetivos y actividades precisas, recoger aportaciones de la familia, educadores y proveedores de servicios para adultos, y ser longitudinal.

El Plan de Transición Individual se ha definido, también, 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).

El PTI 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, guiando el desarrollo de todas las experiencias educativas (Kohler & Field, 2003), y contar con el grupo de personas significativas para la persona, además de la coordinación con servicios e instituciones de la comunidad.

A partir de la necesidad de individualizar los procesos de transición de los y las jóvenes, a continuación, se tratará de recoger y describir las aportaciones de distintos autores en relación a la personalización y prácticas centradas en la persona, dirigidas a la planificación de los procesos de transición.

2.2.3.1. Estado de la cuestión

A lo largo de la literatura sobre la planificación de los servicios de transición, se subraya la importancia de que los y las estudiantes sean participantes activos de la planificación de su transición y la necesidad de partir de las preferencias e intereses de los mismos a la hora de planificar estos servicios. En esta línea, las aportaciones teóricas de los últimos años, identifican ciertos obstáculos que se encuentran en los procesos de personalización de los servicios, y hacen énfasis en la importancia de utilizar prácticas centradas en la persona, para la individualización de la planificación del proceso de transición (Wehman, Everson & Reid, 2001), así como para los resultados posteriores (Greene, 2009).

Generalmente, como se ha comentado anteriormente, los resultados de transición son más exitosos cuando los y las jóvenes y sus familias tienen un cierto grado de control sobre el proceso, y contribuyen de manera significativa. Espiner y Guild (2011) señalan que, en ocasiones, esta participación de diversos agentes deriva en discrepancias entre los objetivos de los estudiantes, familias y profesionales. Además, afirman que, en algunos casos, cuando se trata de jóvenes con grandes necesidades de apoyo, la inclusión en los procesos de planificación es complicada y los planes de transición son, a menudo, incoherentes y poco creativos.

En este sentido, Cummings, Maddux y Casey (2000) añaden la falta de habilidades de auto dirección de muchos jóvenes con discapacidad para asumir la responsabilidad de tomar

decisiones, señalando la falta de conciencia de sus fortalezas y limitaciones, y por tanto, la dificultad de participar de forma efectiva en la formulación de objetivos realistas y apropiados para ellos mismos.

Aunque las evidencias recogidas anteriormente señalan la necesidad de que la planificación de la transición comience antes de finalizar la etapa educativa obligatoria e identifican al sistema educativo como primer responsable del proceso de planificación, Cummings, Maddux y Casey (2000) señalan que iniciar los procesos de transición a los 14 años puede ser demasiado tarde, dado que los intereses vocacionales de las personas fluyen de su historia de vida y personalidad, y Pallisera et al. (2013) siguen subrayando la necesidad de establecer acciones desde los centros educativos con el objetivo de apoyar itinerarios personalizados que se basan en las características de las personas.

Aun así, a lo largo de los años, la literatura ha recogido distintas propuestas y estrategias a tener en cuenta con el fin de individualizar los procesos de transición, que en palabras de Flexer y Baer (2008) “en esta planificación es importante que los y las estudiantes imaginen que vivirán un futuro que quieren vivir” (p.18).

En este sentido, Baer (2005) señala que los pasos a seguir en el proceso de planificación individualizada de la transición comienzan antes de los 16 años, incorporan a los y las jóvenes y sus familias, y se revisan, como mínimo, anualmente. Estos son los cuatro pasos que identifica el autor: (1) determinar sus necesidades, intereses y preferencias, (2) crear un proceso de transición orientado a los resultados, (3) desarrollar actividades de transición coordinadas, y (4) promocionar el movimiento a actividades postescolares deseadas.

Se considera la pertinencia de formular objetivos medibles, que incluyan tanto metas de formación postsecundaria, así como metas anuales relacionadas con las necesidades de transición del o la estudiante, basadas en evaluaciones previas, y que se revisan y actualizan anualmente (Mazzotti et al., 2009). Los autores añaden que esta planificación no se entiende sin la participación activa del o la estudiante, así como familiares o representantes de servicios de transición relevantes en el proceso.

Un aspecto clave de los procesos de individualización es una evaluación de la transición adecuada a la edad (Carter, Brock & Trainor, 2014; Mazzotti et al., 2009; Rehfeldt, Clark & Lee, 2012), a través de la cual se identifican las prácticas educativas esenciales para cada estudiante, relacionadas con la educación postescolar, el empleo, y las habilidades y destrezas de vida independiente (Carter, Brock & Trainor, 2014).

La evaluación, a su vez, debe estar diseñada para conocer las fortalezas, necesidades, preferencias e intereses de cada estudiante, que se convertirán en los factores que guíen estos procesos de planificación, y la forma en la que resulten significativos (Rehfeldt, Clark & Lee, 2012). Aunque esta evaluación no se limita al o la estudiante, sino que debe relacionarse con las demandas de los entornos laborales, educativos, sociales, personales y de vida, tanto actuales como de futuro (Mazzotti et al., 2009).

En relación con la evaluación, Rehfeldt, Clark y Lee (2012), afirman que el desarrollo y ejecución exitosa de los procesos de transición se basa en la evaluación y planificación apropiadas donde participan el alumnado y las familias. Los autores recogen las aportaciones de Halpern (1994) que señala que la planificación de calidad se deriva de una evaluación apropiada a la edad del estudiante y consiste en cuatro componentes: la participación y empoderamiento de los y las estudiantes, la autoevaluación de los y las estudiantes, la identificación de metas relacionadas con los resultados de autoevaluación, y el desarrollo de experiencias para la consecución de estas metas.

Además de la evaluación de las demandas de los programas educativos postescolares, de los servicios de empleo y la vida independiente, Hunt, McDonnell y Crockett (2012) hablan de la necesidad de priorizar la evaluación de la calidad de vida, para la posterior concreción de objetivos para el desarrollo de la misma, como foco principal del plan educativo del o la estudiante, a partir de las preferencias del mismo y su familia.

Cobb y Alwell (2009), hacen referencia, también, a la importancia que tiene que los y las jóvenes se sientan escuchados y valorados durante este proceso de planificación, y sugieren que esta sensación puede aumentar a través de la presencia de amigos y mentores, también como participantes de esta planificación. Los autores añaden, que de esta forma, los procesos de planificación van más allá de las reuniones establecidas anualmente.

Hacia el final de la década de los 90, a través de la Taxonomía para la programación de la transición, Kohler (1996b) sugiere el desarrollo del plan individual, la participación del o la estudiante y las estrategias de planificación como tres áreas a tener en cuenta para la planificación centrada en el o la estudiante. La tabla 2.9 recoge las tres áreas propuestas, así como los aspectos para el desarrollo de cada una de ellas.

Tabla 2.9: *Planificación centrada en el o la estudiante desde los servicios de transición.*

Desarrollo del plan individual	<ul style="list-style-type: none"> -Se identifican opciones por cada área de resultado o meta. -Se especifican opciones de educación postsecundaria. -Se especifican metas u objetivos vocacionales. -Se especifican metas y objetivos relacionados con la comunidad y la vivienda. -Se especifican metas y objetivos de ocio y tiempo libre. -El programa educativo corresponde a los objetivos específicos. -Las metas son medibles. -Las necesidades personales están agregadas en el plan (financieras, médicas...). -Se especifican metas y objetivos relacionados con las elecciones de la persona. -Se revisa el progreso o logro de las metas anualmente. -Se especifican las responsabilidades de los y las participantes o servicios. -Se evalúan el cumplimiento de las responsabilidades de los y las participantes.
Participación del o la estudiante	<ul style="list-style-type: none"> -El grupo de planificación incluye al o la estudiante, los miembros de la familia y profesionales del centro educativo y servicios. -La información de la evaluación es la base del plan. -El plan de transición no comienza después de los 14 años. -El tiempo de la reunión es adecuado a la planificación. -La hora y lugar de la reunión se organiza facilitando la participación del o la estudiante y la familia -Se realizan adaptaciones para las necesidades comunicativas. -Se deriva a los servicios de adultos antes de la finalización del periodo escolar. -Se identifica el líder de la planificación.
Estrategias de planificación	<ul style="list-style-type: none"> -Se facilita la autodeterminación en el proceso de planificación. -Las decisiones de la planificación son dirigidas por el o la estudiante y su familia. -El proceso de planificación está centrado en el alumno o la alumna. -El alumno o alumna participa en la toma de decisiones. -Se documenta sobre los intereses y preferencias del alumno o la alumna. -El plan de trabajo individual incorpora formación para la participación del alumno o la alumna. -Se proporcionan servicios de orientación profesional para el o la estudiante. -El o la estudiante autoevalúa el proceso.

Fuente: Kohler, P. (1996b). *A Taxonomy for Transition Programming*. Urbana Champaign, IL: Transition Research Institute.

Siguiendo con la propuesta de Kohler (1996b), de la planificación centrada en el o la estudiante, Kohler y Field (2003) señalan la evaluación inicial como herramienta para recabar información relevante de la cual parten los objetivos a desarrollar, la participación de los y las estudiantes en la planificación, la toma de decisiones, y la evaluación posterior de la consecución de los objetivos. Las autoras añaden que dado que las decisiones educativas deben basarse en los objetivos e intereses del o la estudiante, resulta importante desarrollar estrategias de autodirección que le permitirán el planteamiento de objetivos, tanto a corto como a largo plazo.

Más allá de la propuesta de Kohler (1996b) de la planificación centrada en el o la estudiante, que surge desde la perspectiva de los servicios educativos de transición, en la actualidad, y con el objetivo de ampliar los procesos de transición más allá del ámbito educativo, aunque sin olvidar la presencia del mismo, se propone la Planificación Centrada en la Persona (PCP) como metodología para la individualización de estos procesos de transición (Austin & Wittig, 2013;

Flexer & Baer, 2008; Wehman & Targett, 2012) y aumentar la efectividad de los mismos (Austin & Wittig, 2013; Wehman & Targett, 2012).

La Planificación Centrada en la Persona parte de la filosofía de la autodeterminación y se basa en los deseos y necesidades individuales de los y las jóvenes con discapacidad y sus familias, más allá de ubicar a los y las jóvenes con discapacidad en servicios y programas de transición disponibles en la comunidad (Greene, 2009). Además, al involucrar a los y las jóvenes plenamente en la toma de decisiones, se acentúa el control de los mismos (Espiner & Guild, 2011).

Austin y Wittig (2013) proponen la PCP como una forma de conocer a las personas con discapacidad de una forma más efectiva y eficiente, y en relación a los procesos de transición, para planificar y crear soportes que les acompañen a participar y vivir experiencias de crear sus propios proyectos de vida.

Con la finalidad de crear esta visión de futuro, se crea un grupo compuesto por familiares, amigos, miembros de servicios y profesionales educativos, que se reúne con el objetivo de examinar lo que se requiere para llegar a ese proyecto, y se realizan planificaciones que se concretan en el tiempo (Wehman & Targett, 2012). Además, los autores añaden, que a lo largo del proceso se van identificando intereses, preferencias y habilidades, así como necesidades de apoyo, y posibles soportes, creando un plan que guíe las posibles opciones, y por consiguiente, las acciones.

En esta línea, Everson y Reid (1999), identifican siete aspectos fundamentales para el desarrollo de la planificación centrada en la persona (Greene, 2009; Wehman, Everson & Reid, 2001):

1. “Planes dirigidos por el individuo y su familia.
2. Enfocados a las fortalezas y capacidades del individuo.
3. Con visión y orientación de futuro.
4. Como miembro de la comunidad.
5. Enfatizando los soportes y conexiones con los servicios
6. Habilitando planes individuales para que puedan ser desarrollados
7. Modificando los servicios para que sean más responsables con los consumidores” (Greene, 2009, p.221; Wehman, Everson & Reid, 2001, p. 93).

A su vez, Flexer y Baer (2008) también proponen ciertas implicaciones prácticas para el desarrollo de la PCP en los procesos individualizados de transición:

1. Los y las profesionales deben esforzarse por proponer orientaciones de futuro y desarrollar habilidades para la consecución de los objetivos planificados.
2. La puesta en marcha de esta metodología, requiere que sea una planificación abierta y centrada en el o la estudiante, acompañándole a conocerse a sí mismo y a describir su futuro.
3. No se dirige únicamente a qué resultados desea el o la estudiante, sino también, por qué los desea, con la finalidad de construir su futuro, a partir de la unión con sus capacidades, talentos e intereses.
4. Los distintos miembros del equipo tienen que colaborar y unir formas de conseguir los objetivos, desarrollando puntos de vista diversos y variados, que permitan crear una visión completa de las posibilidades de transición.

2.2.3.2. Orientaciones para la evaluación

La revisión de la literatura dirigida a la planificación individualizada de la transición, se centra generalmente en dos aspectos principales: por un lado, las consideraciones y condiciones más satisfactorias para la elaboración de planes de transición individualizados, y por otro lado, en los métodos y formas de desarrollo y puesta en marcha de estos planes.

A lo largo de las aportaciones recogidas en el apartado anterior, se pueden identificar ciertas dificultades y obstáculos que los expertos del área identifican. Estos obstáculos se relacionan tanto con la elaboración de los planes de transición individuales, como con el desarrollo y puesta en práctica de los mismos, ya que se trata de procesos flexibles que se van adaptando a las necesidades y condiciones del momento, y se relacionan, sobre todo, con la participación de diversos agentes, que se mantendrán a lo largo de todo el proceso. Las dificultades que se señalan son las siguientes:

- La participación de diversos agentes (estudiante, familia, profesionales) deriva en discrepancias para el planteamiento de objetivos de aprendizaje.
- El desarrollo de PTI incoherentes y poco creativos, sobre todo en relación a los jóvenes con menores grados de autonomía.
- La falta de desarrollo de habilidades de autodirección de los y las jóvenes, en la toma de decisiones, en la consideración de sus fortalezas y debilidades, y por tanto, en la asunción de la responsabilidad de formular objetivos realistas y apropiados.

- El comienzo tardío de los procesos de planificación de la transición y la falta de acciones desde los centros educativos para el desarrollo de itinerarios individualizados.

Desde la literatura, se identifican también aportaciones y orientaciones a tener en cuenta tanto en el proceso de elaboración como de desarrollo de estos planes. En relación al proceso de elaboración se resalta la importancia de partir de las características, preferencias e intereses del alumnado, adecuadas a su edad y su contexto, y la participación activa de todos los agentes significativos, con el o la estudiante como protagonista principal. En cuanto al desarrollo y puesta en marcha de estos planes, se hace referencia a la identificación de apoyos y soportes para la consecución de los objetivos, así como a la evaluación de las propuestas y la flexibilidad para los posibles ajustes y adecuaciones.

2.2.4. Formación y experiencias que preparan para el empleo

El empleo es un componente importante de vida adulta (Cimera, Burgess & Wiley, 2013; Kim & Dymond, 2010; Papay, 2011; Pickens & Dymond, 2015), y por tanto, uno de los aspectos a considerar desde los procesos de planificación de la transición de los y las jóvenes.

En la literatura, la formación profesional, así como las experiencias prácticas de empleo en contextos reales, se consideran buenas prácticas que acompañan a mejorar los resultados postescolares (Bambara, Wilson & McKenzie, 2007; Greene, 2009; Kohler, 1996; Kohler & Field, 2003; Wehman, 2013). En esta línea, resulta importante que los planes de transición de todos los y las jóvenes con discapacidad incorporen objetivos dirigidos a la formación profesional, así como que consideren las oportunidades de empleo posteriores (Test, Aspel & Everson, 2006).

La consideración del empleo como un aspecto clave de la vida adulta en la vida de cualquier persona, se fundamente en ser miembro productivo de la sociedad (Kim & Dymond, 2010), permitiendo ganarse la vida y satisfacer las necesidades básicas propias, pero también, desarrollar la autoestima, tener un propósito y compartir con personas que tienen intereses similares (Cimera, Burgess & Wiley, 2013). En este sentido, desde el sistema educativo, se considera la necesidad de trabajar habilidades y destrezas para el desarrollo de un empleo posterior.

Siguiendo a Test, Aspel y Everson (2006), estos procesos de formación profesional que se inician desde el ámbito educativo deben alentar también, la participación de familias y

profesionales de su comunidad, además de la de profesionales educativos. Los autores entienden que se trata de un proceso de apoyo al o la estudiante en el desarrollo de habilidades que se prevé que serán esenciales para sus resultados postescolares y de vida adulta, y por tanto, se requiere planificarlo e ir identificando y estableciendo los apoyos y soportes necesarios.

Se identifica, además, una relación estrecha entre las experiencias de empleo que los y las estudiantes tienen mientras todavía se encuentran en la escuela, y las oportunidades de empleo posteriores (Bambara, Wilson & McKenzie, 2007). La escuela juega un papel fundamental en este sentido, puesto que puede acompañar al o la estudiante a conocer y experimentar diversas oportunidades profesionales (Greene, 2009), y se pueden considerar oportunidades para trabajar e interactuar con trabajadores y trabajadoras sin discapacidad (Johnson & Wehman, 2001).

La diversidad y variedad de oportunidades aumenta las posibilidades de conocer las habilidades de la persona y las opciones a considerar, ajustando las planificaciones y permitiendo individualizarlas en relación, a las metas propuestas. Respecto a la consideración de los resultados posteriores, Wehman y Brooke (2013) recalcan la necesidad de que los y las jóvenes con discapacidad desarrollen una visión positiva de ellos mismos y tengan aspiraciones profesionales, dado que estas expectativas se verán reflejadas en sus familias, amigos y profesionales que trabajan en el desarrollo de las mismas.

Pero no sólo se trata de conocer y desarrollar habilidades y destrezas que permitan que la persona pueda desarrollar un puesto de trabajo, estas experiencias de empleo tratan también, de enlazar las actividades de aprendizaje realizadas en la escuela con las actividades que se realizan en contextos laborales. Son, por consiguiente, experiencias que permiten observar las necesidades reales de empleo y de formación, así como coordinarse con profesionales de los servicios de empleo, y establecer metas postescolares adecuadas a la realidad y la comunidad (Greene, 2009).

Por tanto, la importancia de la formación y experiencias que preparan para el empleo como aspecto clave de los procesos de transición se recoge en la literatura. Aunque, el inicio de esta práctica se considera desde el ámbito educativo, no se puede limitar a estos años escolares, sino que debe perdurar como resultado de vida adulta (Kim & Dymond, 2010), considerando estos años iniciales de formación como oportunidades que acompañen al éxito de los resultados posteriores.

Con la finalidad de promover y desarrollar la formación profesional y las experiencias de empleo desde la escuela, a continuación, a lo largo del apartado se recogen las diversas aportaciones y propuestas que realizan los expertos del área para la puesta en práctica de esta dimensión.

2.2.4.1. Estado de la cuestión

Esta necesidad de planificar y elaborar programas que incorporen formación vocacional y para el empleo desde el sistema educativo, partiendo de las necesidades propias de los contextos de empleo real, ha derivado en programas y propuestas para trabajar estas habilidades desde el currículum educativo, desarrollar experiencias de aprendizaje vocacional basadas en la comunidad, y promover experiencias prácticas en contextos de empleo reales.

Aunque, se siguen resaltando las dificultades que las personas con discapacidad tienen para acceder y mantener un empleo (Cimera, Burgess & Wiley, 2013; Kim & Dymond, 2010; Mank, 2007; Winn & Hay, 2009), lo que, como se ha comentado anteriormente, reduce las posibilidades de ser miembros activos de la sociedad y poder satisfacer sus propias necesidades básicas.

En este sentido, Wehman y Brooke (2013) hablan de las barreras para el empleo que se encuentran las personas con discapacidad, haciendo referencia a barreras “sociales, programáticas, actitudinales y físicas” (p. 312), y la vulnerabilidad para el acceso a una vivienda, o aspectos tan básicos como el transporte o la comida. En la misma línea, y con la finalidad de reducir estas dificultades, Cimera, Burgess y Wiley (2013) a partir de las opiniones de los educadores y las educadoras de los servicios de transición, sugieren que, tal vez, comenzar con la formación profesional a partir de los 14 años, en vez de esperar a los 16, podría mejorar los resultados postescolares.

A su vez, Kim y Dymond (2010), se plantean si puede que se hayan dado casos en los que el currículum se ha centrado mayoritariamente en el desarrollo de planes académicos, dejando la formación profesional en un segundo lugar. Por tanto, los autores, a partir de la percepción que tienen los y las profesionales que participan en estos programas, consideran que existe la necesidad de preguntarse si los métodos para la formación en habilidades profesionales que se desarrollan resultan efectivos, siendo estos profesionales, los que en gran medida deciden la formación en habilidades académicas así como profesionales.

Dentro de la formación en habilidades profesionales, y desde la perspectiva de los programas de transición basados en la educación, Kohler (1996b), dentro del apartado dirigido al

desarrollo del o la estudiante incluye la formación en habilidades para el empleo, el desarrollo de un currículum vocacional y para la carrera, y la promoción de experiencias de empleo estructuradas (tabla 2.10), incluyendo los aspectos a tratar para el desarrollo de cada uno de estos niveles.

Tabla 2.10: *Desarrollo del o la estudiante en relación a la preparación para el empleo.*

Formación en habilidades para el empleo	-En habilidades y actitudes relacionadas con el mundo laboral. -En habilidades de búsqueda de trabajo. -En habilidades profesionales específicas de la ocupación.
Currículum profesional y para la carrera	-Que incluya formación profesional. -Que incluya formación en tecnología. -Que incluya educación cooperativa.
Experiencia laboral estructurada	-Para realizar aprendizajes. -Para vivir experiencias laborales remuneradas. -Para desarrollar programas escuela trabajo. -Para conocer servicios de empleo (antes de finalizar la escuela).

Fuente: Kohler, P. (1996b). *A Taxonomy for Transition Programming: linking research and practice*. Urbana Champaign, IL: Transition Research Institute.

Respecto a esta propuesta, Kohler y Field (2003) en el apartado dirigido al desarrollo del o la estudiante recogen, a su vez, la necesidad de trabajar habilidades y destrezas vocacionales, además de experiencias reales de empleo, que permiten mejorar los resultados de empleo posteriores. Las autoras añaden, que las experiencias prácticas de empleo relacionadas con la carrera del o la estudiante, se relacionan fuertemente con los resultados de empleo. Además, hablan, de la importancia de desarrollar estrategias relacionadas con la toma de decisiones dirigidas al proyecto personal y habilidades para la búsqueda de empleo, recalando que resultan muy importantes para la formación profesional del o la estudiante.

En esta dirección de realizar propuestas para hacer frente a las dificultades que se encuentran los y las jóvenes con discapacidad a la hora de acceder a un empleo, se propone la formación profesional basada en la comunidad (*Community-based vocational instruction- CBVI*). Esta propuesta trata que el o la estudiante, a través de experimentar y conocer distintas realidades laborales, aumente la conciencia del proyecto personal y pueda ir desarrollando habilidades de empleo, con el objetivo, de ir definiendo una posible opción laboral, y por consiguiente, ir trabajándola a través de los últimos años de formación en la escuela (Kim & Dymond, 2010; Test, Aspel & Everson, 2006; Wehman, 2006).

Estas experiencias pueden ser remuneradas o no, puesto que se trata de ofrecer una variedad de posibilidades disponibles, y por tanto, estas experiencias pueden ir desde el voluntariado hasta el empleo remunerado (Kim & Dymond, 2010). Además, la modalidad de realización puede ser también distinta, es decir, pueden ser experiencias de observación, generalmente

más cortas en el tiempo, o periodos de prácticas más extensos (Test, Aspel & Everson, 2006) y pueden terminar como empleo.

Siguiendo con estas experiencias de formación basadas en la comunidad, Greene (2009) señala que, tradicionalmente, la evaluación profesional ha estado dirigida a “identificar los intereses, aptitudes, logros y experiencias positivas o negativas en situaciones concretas” (p.212). El autor añade, que en la actualidad, esta evaluación debe ir dirigida a evaluar el ajuste al empleo y las capacidades de desempeño laboral de la persona, pero desde los propios contextos reales de empleo. Y, a su vez, Wehman y Targett (2012) hacen referencia a la importancia de identificar y conocer los recursos disponibles en la comunidad, con la finalidad de poder considerarlos para la planificación y consecución de un propósito concreto.

Experiencias de formación y evaluación basadas en la comunidad, que se relacionan estrechamente con las experiencias prácticas en contextos de empleo reales. La finalidad de estas experiencias es promover la aplicación y desarrollo de los conocimientos, competencias y actitudes profesionales adquiridas en la escuela (Greene, 2009), y en este sentido, esta importancia aumenta en el caso de las personas con discapacidad, donde trabajar la generalización de los aprendizajes resulta fundamental (Kim & Dymond, 2010).

Con la finalidad de facilitar estas experiencias, Bambara, Wilson y McKenzie (2007) señalan la necesidad de trabajar desde el currículum las habilidades laborales esenciales para el éxito posterior, y Greene (2009) apunta la consideración de apoyos que permitan el acceso, desarrollo y formación adecuados en el nuevo contexto.

Estas experiencias prácticas, pueden ir encaminadas, también, a contextos de empleo ordinarios, y por tanto, dirigidas a la inclusión laboral, y en palabras de Wehman (2003) a la consecución de resultados de calidad de vida, relacionados con la satisfacción como empleado o empleada y la participación comunitaria.

Bambara, Wilson y McKenzie (2007) hacen referencia a los aprendizajes que el o la joven realiza a partir de estas experiencias de empleo. Los autores señalan que permiten desarrollar actividades relacionadas con la exploración profesional y de la propia carrera, con la consideración de apoyos en el puesto de trabajo, la experimentación de experiencias reales a través del voluntariado o experiencias de empleo remuneradas, y la capacitación para un puesto concreto. Además, los autores añaden que estas experiencias se deben pensar a partir de los planes personalizados de los y las jóvenes, considerando la conexión entre la formación realizada en la escuela y el posible trabajo, las expectativas sobre la capacidad del o la joven,

los roles de los distintos profesionales (del centro educativo, como del centro de empleo), y un feedback bien estructurado entre ambas partes, ya que sólo de esta forma podrán estar dirigidos a los resultados individuales, y por tanto, podrán ser indicadores claros del éxito.

Siguiendo con las experiencias de empleo desde la escuela, Flexer y Baer (2008) afirman que existe una estrecha relación entre las experiencias de empleo en la comunidad y el empleo después de la escuela. Y Simmons y Flexer (2008) identifican la selección de un trabajo centrado en la persona, a partir de sus necesidades, intereses y preferencias; el diseño de un trabajo flexible y creativo; y la formación a través de la identificación de apoyos naturales como las prácticas modelo para la preparación para el empleo.

En este sentido, Simmons y Flexer (2008) incorporan el empleo con apoyo como otra opción para la incorporación al mundo del empleo, que en palabras de los autores “se desarrolla a partir de la falta de satisfacción de las opciones de empleo segregadas” (p.233). A su vez, describen esta modalidad como un servicio en el que un profesional especializado trabaja con el o la joven con discapacidad en la consecución de un empleo, y para ello, le acompaña en la formación en el propio puesto de trabajo, brindándole apoyo continuo durante un tiempo que es parte del propio contrato laboral. Estas experiencias dependen también, en gran medida, de las relaciones entre que se establecen entre los programas educativos y los servicios de empleo (Bambara, Wilson & McKenzie, 2007).

Wehman y Brooke (2013) hablan del empleo con apoyo como “un trabajo real, con los beneficios y dignidad que se derivan de un empleo remunerado” (p.326), y añaden que se trata de una modalidad que permite considerar el empleo inclusivo como primera opción, y por consiguiente, enfatizar los beneficios que ello aporta. Aunque, señalan también, las dificultades que se observan en la puesta en práctica, relacionadas con modificaciones en la organización de servicios de empleo, así como la necesidad de aumentar los recursos personales.

2.2.4.2. Orientaciones para la evaluación

A lo largo del apartado anterior, se puede observar que la literatura dirigida a la formación y experiencias que preparan a los y las jóvenes para el empleo, como resultado exitoso de vida adulta se centran, generalmente, en considerar dos aspectos: la formación más adecuada para esta preparación y el fomento de experiencias prácticas basadas en la comunidad.

Considerando las aportaciones recogidas en el apartado anterior, cabe destacar, que la dificultad general que los autores recogen en relación a esta práctica es la falta de oportunidades que los y las jóvenes con discapacidad siguen teniendo para la consecución de un empleo. En este sentido, y relacionadas más directamente con los periodos de formación, se identifican también:

- El comienzo tardío de la formación para el desarrollo de habilidades y destrezas propias de un empleo.
- El grado de consideración de la formación profesional desde el currículum de los programas dirigidos a la transición, y por consiguiente, el grado de desarrollo de los mismos.

Aunque, como se ha recogido en el apartado anterior, dada la importancia que tiene el empleo como resultado satisfactorio de vida adulta, la literatura se centra, sobre todo, en proponer formas para que el y la joven desarrolle lo máximo posible estas habilidades necesarias. En este sentido, y en relación a la formación profesional, la literatura recalca la necesidad de considerar la formación profesional desde los planes individuales de cada uno de los y las estudiantes, así como el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes, para la búsqueda, acceso y mantenimiento de un empleo.

Por otro lado, y en relación a la importancia que se le otorga al fomento de experiencias laborales reales desde la escuela, la literatura subraya el aprendizaje profesional basado en la comunidad, y las experiencias prácticas en entornos laborales ordinarios como formas de enseñanza-aprendizaje que mejoran los resultados posteriores. En este sentido, los autores añaden, la consideración de diversas opciones y experiencias (desde el voluntariado, hasta el empleo remunerado), así como la identificación de soportes y apoyos en entornos reales. Aunque, no necesariamente relacionado con las experiencias propiamente de formación, pero sí con el resultado posterior, los autores recalcan también, la relevancia del empleo con apoyo.

2.2.5. Formación y experiencias que preparan para la vida independiente

La formación en habilidades funcionales para la vida ha sido una de las buenas prácticas de transición citadas en la literatura (Bambara, Wilson & McKenzie, 2007; Brolin & Loyd, 2004; Cronin, 1996; Flexer & Baer, 2008; Greene, 2009; Kohler, 1996a; Kohler & Field, 2003; Papay, 2011; Wehman, 2013). Esta práctica entiende y asume la necesidad de trabajar y desarrollar habilidades que serán esenciales para la participación en la comunidad, así como para realizar una transición efectiva a la vida adulta.

En este sentido, Cronin (1996) define las habilidades para la vida como “esas habilidades o tareas que contribuyen al éxito del funcionamiento independiente de un individuo en la edad adulta” (p. 54), haciendo referencia a la necesidad de desarrollar la autonomía de la persona, con el objetivo de aumentar su participación. A su vez, se entiende por habilidades funcionales para la vida, aquellas que además de ser académicas, son críticas para el funcionamiento en la comunidad y en la vida adulta (Alwell & Cobb, 2009; Bouck, 2013; Brolin & Loyd, 2004; Cronin, 1996; Greene, 2009; West, 2001).

En palabras de Alwell y Cobb (2009), estas actividades se diseñan con el objetivo de desarrollar competencias académicas, sociales, comunicativas y profesionales. Para ello, entre otras se trabajan habilidades de auto-cuidado y cuidado del hogar, habilidades sociales y personales, para la vida independiente, habilidades ocupacionales, de ocio y tiempo libre, para la salud y la higiene personal, habilidades de comunicación, y otras que se puedan generalizar a la comunidad (Alwell & Cobb, 2009; Greene, 2009). Shurr y Bouck (2013) incluyen, además de las anteriores, el desarrollo de habilidades de autodeterminación, subrayando la presencia que tienen en el día a día.

Desde los programas educativos, es la propuesta curricular o el currículum el que representa la planificación general que se pretende trabajar, en relación a las distintas áreas a desarrollar. Bouck (2013) señala que aunque en general se entiende que el currículum es el “qué de la escolarización” (p. 218), se puede referir, también, al material que se utiliza en las clases, los resultados de aprendizaje esperados y los recursos que se utilizan para el logro de los mismos. En este sentido, Shurr y Bouck (2013) señalan la relevancia de esta planificación general o propuesta curricular que supone un aspecto esencial de la formación del profesorado, pero que sobre todo, influye directamente en la evaluación posterior de los y las estudiantes, y por consiguiente, en los resultados escolares.

Generalmente, estas propuestas curriculares de los programas dirigidos a la transición deben incluir contenidos académicos como funcionales (Brolin & Loyd, 2004; Greene, 2009; Shurr & Bouck, 2013). Son varias las propuestas que los diversos autores del área realizan para la evaluación y desarrollo de un currículum funcional, aunque en la mayoría de los casos (Greene, 2009; Baer, Simmons, Bauder & Flexer, 2008) se sigue tomando como referencia el “*Life Centered Career Education Curriculum (LCCE)*” de Brolin (1993) (Brolin & Loyd, 2004).

Siguiendo con la formación y experiencias que acompañan a preparar a los y las jóvenes para la vida independiente, surge el desarrollo de aprendizajes basados en la comunidad. Estos

aprendizajes basados en la comunidad, hacen referencia a los aprendizajes que se realizan en entornos naturales, fuera de la escuela (Greene, 2009; Wehman, 2006; White & Weiner, 2004).

Este diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje basadas en la comunidad, se convierten a su vez, en un componente esencial para la implementación del currículum basado en habilidades funcionales para la vida independiente (Flexer & Baer, 2008), ya que permite promover la generalización de los aprendizajes, expone a los individuos a nuevas experiencias y proporciona oportunidades de poner en práctica habilidades necesarias para la participación en la comunidad, como por ejemplo, las habilidades sociales (Wehman, 2006). Esta participación en la comunidad y promoción de oportunidades para el desarrollo de relaciones sociales positivas, se convierten, a su vez, en indicadores de la felicidad (Chadsey, 2007).

Se trata, por tanto, de abrir el espacio de aprendizaje de las aulas y practicar habilidades y actitudes a partir de situaciones de la vida diaria, que pueden suceder en lugares y servicios de la comunidad. La promoción de estas experiencias contribuye al desarrollo de estrategias y competencias propias de la vida, y necesarias para el funcionamiento independiente en la vida adulta (Johnson & Wehman, 2001), además de acompañar a los y las jóvenes a desenvolverse en su contexto y su comunidad.

Con la orientación de planificar y desarrollar actividades que permitan acompañarle al o la estudiante a formarse para la vida independiente, a lo largo del apartado se recogen las diversas propuestas que la literatura del área realiza sobre la puesta en práctica de un currículum funcional, así como de las experiencias de aprendizaje basadas en la comunidad. Al final, se añaden ciertas orientaciones a considerar para la evaluación de estas prácticas.

2.2.5.1. Estado de la cuestión

Como se ha comentado anteriormente, a lo largo de la literatura se recoge la propuesta de incluir habilidades funcionales para la vida desde la planificación general de los programas dirigidos a los y las jóvenes con discapacidad, y por consiguiente, desde las propuestas curriculares. En este sentido, Brolin y Loyd (2004) afirman que no se trata de un concepto nuevo, sino que la creación de un currículum funcional se ha recogido a lo largo de los años, se han desarrollado distintas experiencias y se han obtenido diversos resultados.

En 1993, Brolin propone el *Life Centered Career Education Curriculum (LCCE)*, mediante el que propone el desarrollo de 22 competencias para la vida y 97 sub-competencias, estructuradas

en tres grandes grupos: habilidades para la vida diaria, habilidades personales y sociales, y orientación y formación profesional. La tabla 2.11¹ recoge las tres grandes áreas de trabajo que propone el autor, así como las competencias a desarrollar en cada una de ellas.

Tabla 2.11: *Competencias del Life Centered Career Education Curriculum.*

Área del currículum	Competencias
Habilidades para la vida diaria	<ul style="list-style-type: none"> -Gestión de las finanzas personales. -Selección y gestión de un hogar. -Cuidado de las necesidades personales. -Crianza de hijos e hijas y matrimonio. -Compra, preparación y consumo de alimentos. -Compra y cuidado de la ropa. -Ciudadanía responsable. -Uso de instalaciones recreativas y de ocio. -Uso de la comunidad.
Habilidades personales y sociales	<ul style="list-style-type: none"> -Autoconciencia. -Confianza en uno mismo. -Comportamiento socialmente responsable. -Mantenimiento de buenas relaciones interpersonales. -Logro de la independencia. -Toma de decisiones adecuada. -Comunicación con los demás.
Orientación y formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento y exploración de posibilidades profesionales. -Selección y planificación de opciones profesionales. -Hábitos y conductas de trabajo adecuadas. -Búsqueda y mantenimiento del empleo. -Habilidades físicas y manuales. -Competencias profesionales específicas.

Fuente: Adaptado de Brolin, D. E. & Loyd, R. J. (2004). *Career Development and Transition Services: A Functional Life Skills Approach, Fourth Edition*, p. 64.

Hacia el final de la década de los 90, Kohler (1996b) en su propuesta de planificación de los programas de transición, recoge el desarrollo de habilidades para la vida, como aspecto a desarrollar por el o la estudiante (tabla 2.12). La autora incluye el desarrollo de habilidades relacionadas con el ocio, las habilidades sociales, las habilidades de autodeterminación y autodefensa, habilidades propias de la vida independiente y estrategias necesarias para el aprendizaje. Kohler y Field (2003) añaden que se enfatiza el desarrollo de estas habilidades de autodeterminación, académicas, sociales, profesionales y de vida, para que el o la estudiante pueda aplicarlas. En este sentido, las autoras hacen referencia, a su vez, a promoverlas desde la escuela, pero también a partir de experiencias en la comunidad.

¹ Aunque en versiones posteriores se realizan algunas modificaciones en relación al grado de discapacidad, se ha optado por incluir la primera propuesta puesto que recoge mayor número de habilidades a trabajar.

Tabla 2.12: *Habilidades a desarrollar por el o la estudiante en los procesos de transición.*

Formación en habilidades para la vida	-	En habilidades para el ocio.
	-	En habilidades sociales.
	-	En habilidades de autodeterminación, incluyendo el establecimiento de metas y la toma de decisiones.
	-	En habilidades de autodefensa.
	-	En habilidades para la vida independiente.
	-	En estrategias de aprendizaje.

Fuente: Kohler, P. (1996b). *A Taxonomy for Transition Programming*. Urbana Champaign, IL: Transition Research Institute.

En el año 2010, el NSTTAC, en su revisión de buenas prácticas de transición, identifica 20 prácticas (tabla 2.13) relacionadas con el desarrollo de habilidades para la vida, que cuentan con evidencia empírica (Test, Richter & Walker, 2012).

Tabla 2.13: *Prácticas relacionadas con las habilidades para la vida con evidencia empírica identificadas por NSTTAC.*

Prácticas relacionadas con las habilidades para la vida con evidencia empírica identificadas por NSTTAC.
Enseñar habilidades funcionales para la vida.
Enseñar habilidades de banca.
Enseñar habilidades para la cocina.
Enseñar habilidades para comprar alimentos.
Enseñar habilidades para el mantenimiento del hogar.
Enseñar habilidades para el ocio.
Enseñar habilidades para el cuidado de la salud personal.
Enseñar habilidades para las compras.
Enseñar habilidades de compra a través de la estrategia “uno más que”.
Enseñar habilidades de compra en restaurantes.
Enseñar habilidades de seguridad.
Enseñar habilidades para el autocuidado.
Enseñar habilidades a través de la formación basada en la comunidad.
Enseñar habilidades a través de la formación asistida por el ordenador.
Enseñar autodirección para las habilidades para la vida.
Enseñar habilidades de autodeterminación.
Enseñar habilidades de autodefensa.
Enseñar habilidades de lectura funcional.
Enseñar habilidades matemáticas funcionales.
Formación en habilidades sociales.

Fuente: Test, D. W., Richter, S. & Walker, A. R. (2012). *Life Skills and Community-Based Instruction*. En Wehmeyer, M. L. & Webb, K. E. (Eds.) *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities* (p. 122). New York: Taylor & Francis.

Bouck (2013) señala que el currículum funcional incluye componentes académico funcionales, de formación profesional, de acceso a la comunidad, de habilidades para la vida diaria, habilidades para el uso del dinero, habilidades para la vida independiente, habilidades para el desplazamiento, habilidades para las relaciones sociales y habilidades de autodeterminación, seleccionados a partir de la edad del o la estudiante y la funcionalidad en su vida diaria.

A su vez, Alwell y Cobb (2009) realizan un estudio relacionado con la adquisición de estas habilidades funcionales para la vida, en las áreas relacionadas con el currículum de habilidades

domésticas y de autocuidado, de habilidades para la participación en la comunidad y de habilidades para el ocio. El estudio parte de la finalidad de analizar los efectos que estas intervenciones tienen en los y las jóvenes con discapacidad de Educación Secundaria, y los autores concluyen que es importante conocer cómo y cuándo se deben trabajar, resaltando la necesidad de garantizar que las formas de trabajo y métodos utilizados no sólo son eficaces en relación a la formación, sino que se debe conocer si realmente acompañan a aumentar la participación en la comunidad, y, por consiguiente, contribuyen a la calidad de vida. Por tanto, hacen referencia a la necesidad de recoger evidencias sobre los resultados de esta formación.

En relación con las evidencias, Shurr y Bouck (2013) apuntan que hay poca investigación sobre el área del currículum, y especialmente, en relación a los contenidos sobre la formación, es decir, sobre cómo desarrollar y trabajar las distintas áreas. Esto deriva, también, que en la práctica, en muchas ocasiones, el rendimiento de los y las estudiantes se sigue evaluando, sobre todo, a través de los contenidos académicos, limitando las opciones del programa (Johnson, Stodden, Emanuel & Mack, 2002) y de los y las jóvenes.

Por otro lado, Bobzien (2014) señala que, en ocasiones, y sobre todo en relación a las personas con discapacidades severas, la formación se ha centrado únicamente en contenidos relacionados con habilidades funcionales para la vida. En este sentido, aunque el autor reconoce los beneficios del desarrollo que este currículum funcional aporta en las áreas del desarrollo de la autodeterminación, la comunicación, las habilidades para la vida, y la independencia, señala también, la necesidad de trabajar las áreas académicas, con la finalidad de aumentar las expectativas y la participación del o la estudiante en estas tareas, y sobre todo para la promoción de oportunidades de participación en la educación general. Por tanto, Bobzien (2014) concluye, que el reto actual supone incluir también, el currículum general dentro del currículum de habilidades funcionales.

Junto con el desarrollo del currículum funcional, surgen también las experiencias de enseñanza-aprendizaje basadas en la comunidad, que resultan esenciales para los resultados de vida adulta (Brooke, Revell, McDonough & Green, 2013). Johnson y Wehman (2001) señalan que la formación basada en la comunidad es una de las mejores prácticas de transición para los y las jóvenes con discapacidad, puesto que permite trabajar, como se ha comentado anteriormente, habilidades profesionales, para la vida independiente y para la participación en la comunidad. En este sentido, los autores señalan la programación de casos, las técnicas de instrucción directa o los procedimientos de evaluación, como estrategias útiles para el desarrollo funcional de estas experiencias. Greene (2009) lista cumplimentar solicitudes de

trabajo, realizar entrevistas simuladas, proponer interacciones con distintos roles sociales, buscar en los periódicos o cocinar como estrategias de trabajo que se utilizan para el desarrollo de habilidades funcionales, aunque añade que resulta importante generalizar estas actividades a través de los distintos servicios y recursos de la comunidad, y poder interactuar con roles adultos.

En la misma línea, Hartman (2009) propone crear programas de transición basados en la comunidad (*Community-Based Transition Program- CBTP*). La autora añade que estos programas permiten incluir la planificación centrada en la persona, el desarrollo de habilidades funcionales para la comunidad de referencia, conexiones con los servicios de adultos, la participación en experiencias de empleo antes de finalizar la escuela, la colaboración entre el sistema educativo y los servicios de adultos, el desarrollo de la autodeterminación, y formación para la opciones educativas postescolares.

En relación a la formación profesional basada en la comunidad (*Community-based vocational instruction- CBVI*) que se recogía en el apartado anterior dirigido al empleo, estos programas de transición basados en la comunidad refuerzan, también, las actitudes y expectativas de los y las jóvenes hacia el empleo, además de mejorar las habilidades para el trabajo, a través de la interacción y el desarrollo de habilidades sociales y personales (Hartman, 2009). Y añade, que aunque la importancia del desarrollo de conocimientos matemáticos y la lectoescritura está claro, la profesionalidad y ética para el empleo, la comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo y la colaboración, así como el pensamiento crítico y la resolución de conflictos, son en la actualidad habilidades muy valoradas, especialmente desde los contextos laborales, pero también, para la vida.

Brooke et al. (2013) proponen la necesidad de trabajar habilidades funcionales de referencia en su comunidad, como uno de los elementos claves de la transición basada en la comunidad, y añaden que “este currículum funcional fomenta el desarrollo de destrezas y experiencias que el o la estudiante necesitará para el trabajo, la vida independiente y la participación en la comunidad, tanto de forma independiente como con apoyos” (p.147). Por tanto, se trata de conocer las necesidades del o la estudiante, y adaptar la formación y el desarrollo de habilidades a sus necesidades en la interacción en su comunidad.

2.2.5.2. Orientaciones para la evaluación

Las aportaciones de los diversos autores en relación a la formación y las experiencias para el desarrollo de habilidades de los y las jóvenes para la vida independiente, se han centrado

sobre todo en el desarrollo de un currículum funcional y las experiencias de enseñanza-aprendizaje basadas en la comunidad.

Aunque la relevancia de la consideración y desarrollo de un currículum funcional se recoge a lo largo de los años, en la literatura se identifican, también, ciertos obstáculos y dificultades para su desarrollo:

- Poca investigación sobre el currículum y falta de conocimiento sobre cómo y cuándo se deben desarrollar estos aprendizajes, relacionado con las pocas evidencias sobre si acompañan a aumentar los resultados de vida adulta.
- El desarrollo de un currículum funcional para la vida sin la incorporación de habilidades y destrezas académicas, que también deben de ser parte de los mismos.

Como se ha podido observar en el apartado anterior, la literatura se centra sobre todo en recoger aportaciones y orientaciones para el desarrollo de un currículum funcional, así como de actividades de enseñanza-aprendizaje basadas en la comunidad. En este sentido, y en relación al currículum funcional, los autores se han centrado, sobre todo, en la identificación de las distintas áreas y habilidades específicas a desarrollar. Respecto al desarrollo de experiencias basadas en la comunidad, se señala la importancia de incluirlas en los procesos de enseñanza aprendizaje, como posibilidades de realizar y poner en práctica habilidades en contextos reales de su comunidad, generalizar aprendizajes, e identificar oportunidades y opciones, así como apoyos y soportes.

2.2.6. Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad

En la actualidad, la inclusión educativa y la participación en la educación general resulta un derecho fundamental de cualquier estudiante. En esta línea, y siguiendo con las prácticas identificadas como positivas y a tener en cuenta desde las propuestas educativas para la transición, los autores del área recalcan la importancia de utilizar, en la medida de lo posible la formación desde contextos inclusivos (Flexer & Baer, 2008; Grenee, 2009; Hunt & McDonnell, 2007; Kohler, 1996b; Kohler & Field, 2003; Papay, 2011; Wehman 2013).

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 y compañeras sin discapacidad (Greene, 2009; White & Weiner, 2004).

Desde el sistema educativo, y en relación a la inclusión de los y las jóvenes, a lo largo de la literatura, se recoge la necesidad de posibilitar que los y las jóvenes puedan acceder al currículum general (Bauder, Simmons & Baer, 2008; Jonhson, Stodden, Emanuel, Lueking & Mack, 2002; Lenz & Gary, 2006; Shurr & Bouck, 2013; Spence-Cochran, Pearl & Walker, 2013). Aunque el reto, no sólo está en acceder, sino en poder participar y llegar a desarrollarlo (Bobzien, 2014).

El desarrollo de este currículum general, además de favorecer los resultados postescolares de los y las jóvenes en términos de empleo y participación comunitaria (Greene, 2009; Shurr & Bouck, 2013), facilita y promueve el desarrollo de expectativas más ambiciosas (Johnson et al., 2002; Shurr & Bouck, 2013). Por tanto, esta consideración general de que, en la mayor medida posible, los y las estudiantes participen en contextos educativos y comunitarios inclusivos, supone también identificar y establecer los soportes necesarios para que estas experiencias sean satisfactorias (Spence-Cochran, Pearl & Walker, 2013).

Desde el ámbito educativo, se han centrado durante años en buscar las mejores formas de inclusión para todos los y las estudiantes. En este sentido, Greene (2009) recalca que existe una dificultad evidente en el proceso de lograr una transición exitosa hacia la participación e inclusión social, si anteriormente, a lo largo de la infancia y la adolescencia, no se han vivido experiencias de aprendizaje inclusivas. Por tanto, el autor promueve el desarrollo de experiencias educativas inclusivas, tanto en la escuela como en la comunidad, con la finalidad de aprovechar las diversas oportunidades, para el trabajo de las habilidades sociales e interpersonales que estas experiencias aportan.

Coincidentemente, White y Weiner (2004) afirman que el currículum educativo que demuestra mejores prácticas, incluye formación basada en la comunidad y experiencias de inclusión adecuadas a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad. Todo ello con el objetivo de desarrollar la interacción social que le permita al o la joven conseguir una vida adulta de calidad (Greene, 2009), a través de proponer tareas y actividades educativas contextualizadas en programas y servicios de la comunidad.

Además de la participación en grupos educativos ordinarios, como en los diversos servicios de la comunidad, otro de los espacios donde los y las jóvenes pueden interactuar y compartir con

jóvenes sin discapacidad son las experiencias de empleo ordinario. En esta línea, Wehman (2003) afirma que la consecución de un empleo ordinario es un resultado de transición satisfactorio. Y en vías de conseguir resultados de transición satisfactorios, el autor propone la consideración de experiencias prácticas en entornos de empleo ordinarios desde el ámbito educativo, como oportunidades para la interacción y el trabajo con trabajadores y trabajadoras sin discapacidad, afirmando que han resultado factores clave para la satisfacción como empleados y empleadas.

Parece, por tanto, que la participación en contextos inclusivos además de ser una buena práctica en relación a la consecución de resultados de vida adulta, puede resultar un factor clave para la satisfacción como estudiante, ciudadano y empleado. En este sentido, en las siguientes líneas, se recogerán las aportaciones que diversos autores han realizado en esta área, así como ciertas orientaciones a tener en cuenta para la evaluación de esta dimensión.

2.2.6.1. Estado de la cuestión

Como se ha comentado anteriormente, la consideración de la participación de los y las jóvenes con discapacidad en entornos inclusivos, tanto educativos, así como de empleo o comunitarios, ha sido una práctica recogida a lo largo de la literatura. En este sentido, Spence-Cochran, Pearl y Walker (2013), en referencia a esta dimensión se centran en el cómo:

“más allá de las preguntas de por qué y dónde se debe incluir a los y las estudiantes se debe centrar la atención en cómo podemos acercarnos a alcanzar la meta de la plena inclusión para las personas con discapacidad no sólo en la escuela, sino también en sus comunidades y, en última instancia, en el trabajo” (p.177).

A finales de la década de los 90, Kohler (1996b) desde su propuesta para la planificación de la transición recogida en la Taxonomía, hace referencia a la estructura de los programas educativos para esta planificación. En este apartado dirigido a la estructura de los programas educativos, la autora hace hincapié en la filosofía del programa, donde entre otros aspectos, incluye el desarrollo de programas desde situaciones educativas lo menos restrictivas posibles y a la participación en contextos ordinarios. Kohler y Field (2003) añaden, que estos aspectos pretenden resaltar la necesidad de que los y las estudiantes estén incluidos en la vida social de la escuela, y puedan aumentar sus expectativas, así como los resultados posteriores.

En coherencia con esta propuesta de incorporar la inclusión en la filosofía de los servicios educativos, Wehmeyer (2009) recalca que aunque muchos centros educativos recogen en sus

documentos de centro la intención de que todo el alumnado participe en grupos ordinarios, muchas veces “esta misión y esta visión no viene seguida de acción para conseguir esa meta o para garantizar que las mejores prácticas se utilizarán para conseguir los resultados expresados en la misión” (p. 57). Parece que, en este sentido, sigue faltando el cómo desarrollar estas prácticas con la intención de que sean significativas para el alumnado.

Siguiendo con el criterio de considerar la relevancia de que los y las jóvenes con discapacidad participen en la educación general, Bambara Wilson y McKenzie (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. Para ello, proponen que los programas educativos dirigidos a la transición, deben incluir diversas experiencias que permitan incluir las prácticas que se identifican como significativas para la consecución de resultados satisfactorios (Bambara, Wilson & McKenzie, 2007).

Wehmeyer (2009), desde esta perspectiva de la participación de todo el alumnado en el currículum general, señala también, la necesidad de que el currículum debe considerar la enseñanza de todo el alumnado. En este sentido, el autor añade que para que este currículum pueda ser accesible para todo el alumnado, debe incluir una amplia variedad de áreas de contenido, que permitan progresar a estudiantes con diversas habilidades, experiencias, conocimientos y costumbres.

La participación en grupos educativos ordinarios no se entiende sin resaltar la idea de que los y las profesionales de los programas educativos de transición dirigidos a las personas con discapacidad, y los y las profesionales de programas educativos generales piensen juntos y colaboren (Bambara, Wilson & McKenzie, 2007; Basset & Kochhar-Bryant, 2012). A lo que, Basset y Kochhar-Bryant (2012) añaden, la colaboración también, entre profesionales del sistema educativo y servicios de adultos, entre profesionales, alumnado y familias, entre

distintas etapas educativas, y entre la escuela y los servicios de la comunidad.

Consecuentemente con la idea de que los y las estudiantes con discapacidad tengan acceso al currículum general, Basset y Kochhar-Bryant (2012) señalan que las planificaciones y los distintos servicios deben de tener en cuenta las necesidades y preferencias de los y las jóvenes, ya que son fundamentales para la identificación de metas postescolares. Los autores hacen referencia a las diversas vías e itinerarios de transición, y por tanto, añaden que se debe utilizar un currículum, así como unos espacios y situaciones de aprendizaje flexibles, que incorporen además del currículum educativo general, formación técnica y profesional y experiencias de trabajo basadas en la comunidad.

Para la elaboración de estas planificaciones basadas en las características individuales de cada persona, Flexer y Luft (2008) incluyen la necesidad de realizar evaluaciones en entornos inclusivos. Los autores recogen, que el equipo responsable de realizar la planificación debe conocer las fortalezas y necesidades de la personas, en vinculación directa con los entornos y situaciones a los que se dirige la planificación. Y, por tanto, proponen crear evaluaciones dirigidas a posibles entornos inclusivos que se perciben en la comunidad.

Respecto a la participación en otros entornos inclusivos fuera de la escuela, Spence-Cochran, Pearl y Walker (2013) hacen referencia a la posibilidad que brindan los entornos inclusivos para el desarrollo de habilidades tanto académicas, como sociales y funcionales, imprescindibles para la vida independiente y la participación en la sociedad. Los autores añaden, que para favorecer el desarrollo de estas habilidades se deben combinar las experiencias en entornos educativos inclusivos con la formación basada en la comunidad, retomando la importancia de esta práctica para la adquisición de habilidades y destrezas para la vida, así como para el empleo.

Como se ha señalado, los procesos de transición se caracterizan, a su vez, por la finalización del periodo educativo y la incorporación a la vida adulta en la comunidad. Por tanto, resulta relevante considerar que a través de los procesos de transición, se organicen e implementen actividades en la comunidad, con la finalidad de planificar la formación, sistemas de apoyo y actividades apropiadas para cada uno de los y las estudiantes (Spence-Cochran, Pearl & Walker, 2013). Los autores afirman en este sentido, que “aunque la inclusión en la educación general es un objetivo importante para los y las estudiantes con discapacidad, hay una necesidad crítica de preparar a estos estudiantes de secundaria para la transición y el mundo del trabajo” (p. 189), haciendo referencia a la participación en otros entornos ordinarios, como

por ejemplo, el empleo.

A partir de la consideración de que la formación en contextos de empleos ordinarios favorece la consecución de un empleo posterior, Wehman (2003) afirma que las experiencias de empleo inclusivas se convierten en una medida importante de los resultados adultos de calidad de los y las jóvenes con discapacidad. El autor añade, a su vez, que la satisfacción como empleado proviene, sobre todo, del ambiente de trabajo y las relaciones con los compañeros y las compañeras, por tanto, hace referencia a la importancia de trabajar habilidades sociales que acompañen al éxito y satisfacción de empleo posteriores. En este sentido, desde el ámbito educativo, y desde las experiencias prácticas en situaciones reales de empleo, se crean oportunidades de interactuar y trabajar con personas sin discapacidad.

Por tanto, la participación en entornos ordinarios educativos, así como laborales y de la comunidad, acompaña al desarrollo de las expectativas del alumnado y a la consecución de resultados satisfactorios de adulto. En este sentido, Wehmeyer (2009) afirma que “estamos en un momento de evolución de las prácticas inclusivas en las que necesitamos considerar cómo maximizar la participación” (p. 59).

2.2.6.2. Orientaciones para la evaluación

A lo largo del apartado dirigido a esta buena práctica, se observa la consideración de la participación y desarrollo de experiencias educativas en entornos inclusivos. Aunque, se amplía la participación en entornos ordinarios también de empleo, así como de la comunidad.

En este sentido, las diversas aportaciones de la literatura muestran que se centran en dos aspectos principales: por un lado, la necesidad de considerar la participación en entornos ordinarios, y, por otro lado, cómo desarrollar estas experiencias, para que resulten satisfactorias.

Aunque los expertos apoyan estas experiencias como positivas para la consecución de resultados de vida adulta, se identifican ciertas dificultades relacionadas con la promoción de estas prácticas:

- La consideración de estas prácticas inclusivas se recoge en los documentos de los centros educativos, pero no siempre se desarrollan con la finalidad de garantizar situaciones de aprendizaje significativas.
- Las dificultades de relacionar las propuestas de currículum generales con los planes de transición individuales.

Las propuestas y aportaciones dirigidas a la promoción de estas experiencias se centran tanto en las prácticas educativas en la propia escuela, así como en los contextos de empleo o los servicios de la comunidad. En este sentido, y en relación a las prácticas educativas, se señala la necesidad de elaborar un currículum que incorpore la propuesta del currículum general, así como las metas de transición, y la consideración de espacios y experiencias de aprendizaje diversas y flexibles. Se propone considerar experiencias de aprendizaje inclusivas en la comunidad y en los contextos de empleo. Los expertos añaden que el desarrollo de este tipo de experiencias requieren la coordinación entre distintos profesionales y servicios, y permiten realizar evaluaciones contextualizadas para la propuesta de objetivos de aprendizaje reales, así como de satisfacción personal y desarrollo de expectativas.

2.2.7. Participación y colaboración interservicios

La colaboración interservicios es una práctica de transición que tiene una larga historia apoyada empíricamente (Bambara, Wilson & McKenzie, 2007; Benz et al., 2000; Flexer & Baer, 2008; Greene, 2009; Kohler, 1993; Kohler, 1996a; Kohler & Field, 2003; Papay, 2011; Wehman, 2013), aunque, en la actualidad, sigue resultando una de las prácticas de transición más crítica, por su complejidad para poder desarrollarla (Meadows, Davies & Beamish, 2014; Noonan, Morningstar & Erickson, 2008). La colaboración entre las distintas instituciones y servicios resulta fundamental para asegurar que los y las jóvenes con discapacidad cuenten con apoyos a lo largo de sus procesos de transición (Pallisera, Vilà, Fullana, Martín y Puyalto, 2014b). Por tanto, esta colaboración y acompañamiento continuo durante los procesos de transición de la escuela a la vida adulta, es una tarea compleja que implica la coordinación de múltiples profesionales de centros, programas y servicios.

A su vez, frecuentemente, los resultados postescolares poco satisfactorios se han relacionado, también, con relaciones de colaboración, en este caso ineficaces, entre escuelas y servicios postescolares (Noonan, Morningstar & Erickson, 2008). En este sentido, Meadows, Davies y Beamish (2014) señalan que la colaboración interservicios efectiva sucede cuando el sistema y los servicios desarrollan una sensación mutua de cooperación e interdependencia. Y, en el proceso de transición a la vida adulta hace referencia a una serie de actividades coordinadas, focalizadas en formar a los y las estudiantes en conocimientos académicos y funcionales, que les facilite su movimiento desde la escuela a las actividades postescolares (Noonan & Morningstar, 2012; Rusch et al., 2009; Simmons, Flexer & Bauder, 2008).

Es difícil que un sólo organismo pueda abordar las distintas necesidades y actividades de

transición del o la joven. Desde esta perspectiva, Noonan, Morningstar y Erickson (2008) definen la colaboración interservicios como un “concepto amplio que abarca relaciones formales e informales entre escuelas y servicios postescolares, en los cuales se reúnen y comparten recursos con el fin de establecer objetivos de transición comunes” (p. 133). Además, estas relaciones son mutuamente beneficiosas y bien definidas, permitiendo alcanzar objetivos comunes (Dedrick & Greenbaum, 2011). Entre estas interacciones y actividades entre los y las profesionales del sistema educativo y los y las profesionales de los servicios, se incluyen el trabajo en equipo, el intercambio de información y asistencia a las reuniones de planificación de la transición, así como, la combinación de los recursos y el establecimiento y uso de líneas de comunicación eficaces (Oertle & Trach, 2007). La colaboración entre las distintas instituciones y servicios de la comunidad en el diseño y prestación de servicios de transición, se ha reforzado fuertemente. Y, parece que en la actualidad, se sigue buscando una forma de mejorar esta práctica colaborativa, y por consiguiente, los resultados de transición (Oertle & Trach, 2007).

En este sentido, todos los y las profesionales de los distintos servicios que pueden participar en los procesos de transición, se convierten en parte esencial del mismo, pudiendo acompañar hacia la consecución de resultados postescolares exitosos. La colaboración entre los distintos servicios y sus profesionales. Resulta, por tanto, la única forma de garantizar la coordinación de las diversas actividades que se proponen en las planificaciones individualizadas de los y las jóvenes. Trach (2012), en esta línea, identifica la necesidad de que los diversos servicios y distintos profesionales reconozcan que son partícipes de un mismo proceso en el que los y las jóvenes se preparan para participar en la comunidad adulta, y por tanto, comparten el proceso de transición, que a través de la combinación de sus recursos y una mayor coordinación, puede resultar más eficaz y eficiente. El autor añade que desde el ámbito educativo, desde donde parte la planificación de la transición, resulta fundamental esta colaboración, ya que, son los y las profesionales de los servicios, los que conocen la oferta de oportunidades en la comunidad en la que se encuentran.

A continuación, se analizará la situación actual sobre la colaboración entre los servicios educativos y postescolares propios del proceso de transición a la vida adulta. Para ello, se recogerán las dificultades y obstáculos que se encuentran, así como las orientaciones y propuestas realizadas con la finalidad de tenerlas en cuenta. Además, se profundizará en el concepto de colaboración y lo que ello significa, con el objetivo de esclarecer el nivel de participación que se pretende conseguir.

2.2.7.1. Estado de la cuestión

Bajo la consideración de que el proceso de transición resulta un periodo para el aprendizaje de competencias relacionadas con la formación, la inclusión laboral o la participación comunitaria, es fundamental identificar las posibilidades y capacidades de las personas con discapacidad, así como establecer los apoyos necesarios que permitan este desarrollo (Pallisera et al., 2014).

Estas autoras hacen referencia a la necesidad de establecer coordinación entre los distintos servicios y programas implicados en el proceso, para garantizar que los y las jóvenes con discapacidad dispongan de apoyos a lo largo del mismo, y señalan que, en ocasiones, esta presencia de diversos centros y profesionales deriva en la falta de continuidad, así como en discrepancias, y falta de liderazgo. A lo largo de los años, varios estudios se han centrado en identificar los obstáculos que dificultan la colaboración entre los distintos servicios. Johnson, Zorn, Tam, Lamontagne y Johnson (2003) recogen las palabras de Stergelin y Jones (1991), que identifican factores que dificultan esta colaboración: el grado de comprensión de la política de los otros servicios, el grado de comunicación entre políticos y profesionales de los servicios, el tiempo dedicado a los esfuerzos de colaboración, las metas y objetivos poco claros, y lagunas en los servicios de identificación y diagnóstico. En este sentido, los autores añaden otras barreras identificadas a través de la literatura: servicios inconsistentes, uso excesivo de palabras técnicas, diferencias en las definiciones de la colaboración, puntos de vista conflictivos, dificultades en la definición de reglas para la toma de decisiones, insuficiencia de tiempo, falta de disponibilidad y la resistencia al cambio.

En esta línea, Johnson et al. (2002) afirman que las barreras para la colaboración interservicios son numerosos y listan: falta de intercambio de información sobre los y las estudiantes a través de los distintos servicios, dificultando la planificación conjunta entre los servicios para el apoyo a los y las estudiantes en el logro de las metas postescolares; los acuerdos inefectivos entre las escuelas y los servicios externos; falta de una planificación sistemática a través de las instituciones; dificultades en la proyección de los servicios postescolares; y prácticas de colaboración interservicios ineficientes.

También se identifican, en palabras de Oertle y Trach (2007), por un lado, la falta de desarrollo de relaciones, haciendo referencia a que normamente son profesionales de los centros educativos los que facilitan la incorporación de los profesionales de los servicios, y esto deriva en que los últimos, esperen a ser invitados a los procesos de planificación; y, por otro lado, la sensación de que cada uno de los y las profesionales esta muy centrado en trabajar cuestiones

relacionadas con su ámbito, y no tanto, con cuestiones propias de la planificación en general.

Además, Stlington y Clark (2006) identifican la fragmentación, duplicación e inadecuación de los servicios y programas como barrera fundamental. Y Certo et al. (2003) añaden que se trata de que cada uno de los sistemas y servicios funciona de forma distinta y separados, con sus propias prioridades y desafíos, inhibiendo la flexibilidad de actuación y coordinación.

Los estudios muestran dificultades en el intercambio de información sobre los y las jóvenes y en la comunicación entre los y las profesionales y servicios del proceso de transición, y también con la fragmentación de servicios, y, en consecuencia la falta de un marco de colaboración. Pero la literatura no solo recoge barreras, algunos estudios aportan estrategias, orientaciones o recomendaciones para llegar a conseguir una colaboración exitosa entre los servicios.

Al final de la década de los 90, Kohler (1996b), presenta la Taxonomía para la programación de la transición, basada en diversas investigaciones previas, en la que una de las vertientes es la colaboración inter-institucional. La autora identifica dos grandes aspectos a tratar, la prestación de servicios en colaboración y el marco de colaboración, además de las cuestiones a valorar y tener en cuenta para la consecución de cada una de ellas (tabla 2.14).

Tabla 2.14: *Prestación de servicios y marco de colaboración para la colaboración inter-institucional.*

Prestación de servicios en colaboración	-	Solicitudes de información coordinadas (p.e. a familias, profesionales...)
	-	Reducción de las barreras para la colaboración
	-	Financiación y personal para la colaboración de los servicios de transición.
	-	Desarrollo colaborativo y uso de datos de evaluación.
	-	Prestación coordinada y compartida de los servicios de transición.
	-	Sistemas de extensión de la información entre los organismos.
	-	Planificación y desarrollo de programas de colaboración, incluyendo la participación del empleador.
	-	Colaboración entre profesionales educativos ordinarios y de formación profesional.
	-	Colaboración entre las instituciones de educación postsecundaria y centros educativos.
Marco de colaboración	-	Órgano de coordinación inter-institucional que incluya jóvenes, familias, profesionales de servicios y de empleo.
	-	Convenios inter-institucionales formales.
	-	Articulación de las funciones de los y las profesionales de los servicios.
	-	Establecimiento de métodos de comunicación entre servicios.
	-	Compartir información sobre el o la estudiante entre las instituciones.
	-	Sistema de gestión individual de los casos.
	-	Identificación del servicio que lidera.
-	Persona de contacto de transición asignada para todos los servicios.	

Fuente: Kohler, P. (1996b). *A Taxonomy for Transition Programming*. Urbana Champaign, IL: Transition Research Institute.

Años después, Johnson et al. (2003), a través de un estudio sobre los factores relacionados con la colaboración exitosa, identifican los siguientes: compromiso; comunicación; liderazgo sólido de las personas para la toma de decisiones; comprensión de la cultura de los servicios de colaboración; involucración en la pre-planificación; provisión de recursos para la colaboración; y, minimización de las cuestiones de “territorio”. Los autores, además, añaden comportamientos que permiten impulsar estas siete variables fundamentales (tabla 2.15)

Tabla 2.15: *Implicaciones prácticas para los siete factores fundamentales de la colaboración.*

Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar nuestra propia agenda en relación con otros colaboradores -Tener voluntad para examinar o modificar los procedimientos perjudiciales de alguno de los servicios colaboradores -Proporcionar incentivos o consecuencias para el comportamiento cooperativo y no cooperativo de los miembros -Desarrollar una manera de renunciar a las diferencias importantes -Aclarar los temas en los que no se puede comprometer -Tener en cuenta en todo momento las metas y los posibles resultados positivos de la colaboración.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar un enfoque proactivo para la comunicación: enfrentar los problemas, hablar de las diferencias y asegurarse de que cada parte es consciente. -Crear oportunidades frecuentes para la comunicación, a través de reuniones regulares, llamadas, correo y mail. -Establecer relaciones personales para promover una relación de trabajo cohesionado y enlaces de comunicación informal.
Liderazgo sólido	<ul style="list-style-type: none"> -Involucrar a alguien que realmente entienda la posición y las prioridades del servicio. -Involucrar a alguien con suficiente autoridad para tomar decisiones. -Involucrar a alguien que pueda proporcionar asistencia inmediata y directa cuando surgen problemas. -Involucrar a alguien que puede autorizar el uso de los recursos para apoyar la colaboración.
Comprensión de la cultura de los servicios	<ul style="list-style-type: none"> -Tomarse tiempo para aprender y comprender la misión, prioridades y lenguaje técnico de cada organismo. -Asegurarse de que las definiciones de lo que pueden parecer ser términos comunes son entendidos de la misma forma. -Revisar las leyes y reglamentos pertinentes antes comenzar con la colaboración.
Provisión de recursos adecuados	<ul style="list-style-type: none"> -Proporcionar tiempo y recursos adicionales para quienes se dedican a la colaboración. -Si fuese necesario, buscar fuentes de financiación adicionales para evitar el peligro de solicitar a las personas que participen en una tarea difícil, mientras siguen siendo responsables de su carga previa a las tareas de colaboración.
Minimización de cuestiones de “territorio”	<ul style="list-style-type: none"> -Proporcionar personal con visión positiva de la colaboración, poniendo de relieve los posibles resultados positivos. -Extender resultados positivos de colaboraciones anteriores que funcionaban con eficacia. -Implementar un sistema de recompensas y consecuencias para las personas que participan en el esfuerzo de la colaboración. -Participar en la planificación previa, sería interesante para anticipar y minimizar cuestiones potenciales sobre el “territorio” que abarca cada uno.
Involucración en pre-planificación	<ul style="list-style-type: none"> -Formar un comité de dirección para identificar posibles problemas, cuestiones clave y similitudes / diferencias entre las culturas de los servicios que participan. -Articular de forma clara los objetivos de desarrollo y los resultados previstos.

Fuente: Johnson, L., Zorn, D., Tam, B., Lamontagne, M., & Johnson, S. (2003). Stakeholders' Views of Factors That Impact Successful Interagency Collaboration. *Council for Exceptional Children*, 69(2).

En esta línea, Oertle y Trach (2007), vuelven a identificar la presencia del líder, el compromiso, la interdependencia, la comunicación abierta y la formación para el rol de colaboración entre los distintos servicios, como necesarias para la colaboración efectiva.

Otro estudio realizado con el fin de identificar métodos eficaces para incrementar la colaboración, y, en consecuencia, los resultados post-escolares de los y las jóvenes con discapacidad, concluye con once estrategias clave para la colaboración inter-institucional (Noonan, Morningstar & Erickson, 2008): horario y personal flexible; seguimiento después del proceso de transición; soporte para la transición por parte de la administración; variedad de fuentes de financiación; asistencia técnica; habilidades para el desarrollo de relaciones; encuentros entre servicios, familias y estudiantes; formación de estudiantes y familias; formación conjunta del personal; encuentros entre profesionales de los servicios; y, difusión de la información a un público amplio.

A su vez, Brewer et al. (2011), concluyen que las prácticas recomendadas para la colaboración satisfactoria entre servicios se pueden agrupar en cinco dominios:

1. Establecer los acuerdos entre los servicios y centros educativos, para definir roles, responsabilidades y reducir barreras.
2. Desarrollar procedimientos para la divulgación, identificación e intercambio de información dirigida a los y las estudiantes, de forma colaborativa entre el sistema educativo y los servicios.
3. Mejorar el rol de los y las profesionales de los servicios del proceso de transición, a través de la participación activa en la planificación, seguimiento postescolar, y experiencias de formación en contextos de empleo.
4. Establecer coordinación estrecha entre la planificación del programa de educación individual y el plan individual para el empleo, para la formación profesional y experiencias laborales prácticas.
5. Reestructurar los recursos y la financiación para el reparto de costes entre servicios.

Más recientemente, Noonan, Erickson, McCall, Bruce & Zheng (2014) identifican estrategias que los profesionales consideran que se deben implementar en los procesos de transición. Entre ellas se incluyen, establecer tiempos para los encuentros por adelantado, invitar a servicios adicionales, fomentar la participación de cada uno de los miembros, visitar programas ejemplares dentro de cada uno de los servicios y planificar el horario a través de la acción conjunta de los grupos de trabajo del equipo de transición.

Se puede observar que la literatura ha sugerido con frecuencia la formación equipos de transición como un medio eficaz para lograr el objetivo de la colaboración interservicios. Greene (2009) entiende que el objetivo final de crear un equipo por profesionales de los distintos servicios, es formar acuerdos que promueven la comunicación y transferencia de información, así como una puesta en común de recursos y servicios para las personas con discapacidad y sus familias. En este sentido, Test, Aspel y Everson (2006) señalan que mediante estos equipos interservicios, los y las profesionales educativos pueden fomentar la prestación de servicios en colaboración, articulando las funciones, responsabilidades, estrategias de comunicación y otras acciones que mejoren el currículum del o la estudiante y la prestación de servicios a partir de su planificación individual.

Desde la perspectiva de la necesidad de crear equipos interservicios coordinados, Trach (2012) realiza un estudio partiendo de la idea de que la construcción de la colaboración no está bien definida, por lo que resulta difícil evaluar el impacto que tiene en los resultados de los y las jóvenes en la etapa de transición. En esta realidad en la que la colaboración entre servicios es una necesidad fundamental, los y las profesionales de transición todavía no están seguros de quién es quién y quién hace qué (Oertle & Trach, 2007; Trach, 2012).

Por tanto, Trach (2012), proporciona un modelo teórico que permite medir la colaboración, describir posibilidades de colaboración y determinar la viabilidad con respecto a la capacidad que poseen. De ahí, crea *El Grado de Colaboración para la Transición (The Degree of Collaboration for Transition-DCT)* relacionando los resultados de la transición e identificando las actividades de colaboración individuales y sistémicas. La tabla 2.16 presenta un conjunto de actividades a desarrollar en el proceso de transición y la tabla 2.17 presenta los niveles de colaboración con los que se evaluarán las actividades recogidas en la tabla 2.16.

<p>Componentes de Transición - <i>Definición operativa y lista de actividades</i></p> <p>Planificación - <i>la evaluación de la programación hasta la fecha y la planificación de los resultados después de la escuela</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar puntos fuertes, preferencias, intereses y necesidades de apoyo 2. Desarrollar un sistema de apoyo para acceder a las metas post-escolares 3. Desarrollo del plan individual. <p>Evaluación - <i>determinar qué necesidades hay que evaluar y cómo evaluar</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar qué tipo de evaluación 2. La recogida de datos 3. Análisis de los datos <p>Implementación - <i>la realización de las actividades identificadas a través de la planificación y la evaluación</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar las necesidades de apoyo en el entorno post-escolar 2. Acceder a la formación necesaria 3. Negociar el apoyo necesario 	<p>Evaluación - <i>evaluación de los esfuerzos de programación y la satisfacción del estudiante</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar la viabilidad de las metas post-escolares basadas en la formación, el apoyo y el progreso 2. Ajustar o revisar consecuencias de los planes 3. Programar la próxima evaluación <p>Colocación - <i>la elección de los entornos post-escolares para la consecución de objetivos</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Negociar los ajustes más apropiados 2. Determinar las expectativas e identificar la ayuda 3. Determinar la reconversión necesaria para la participación <p>Seguimiento - <i>la prestación de apoyos a largo plazo</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer el sistema de seguimiento 2. Establecer el calendario de seguimiento 3. Establecer procedimientos de información <p>Los ítems serán revisados para determinar El Grado de Colaboración en la escala de seis puntos de:</p> <p>1-Convivencia 2-Redes 3-Cooperación 4-Coordinación 5-Coalición 6-Colaboración</p>
---	---

Figura 2.1. Actividades del Modelo de Grado de Colaboración.

Fuente:Trach, J. (2012). Degree of collaboration for Successful Transition Outcomes. *Journal of Rehabilitation*, 78 (2).

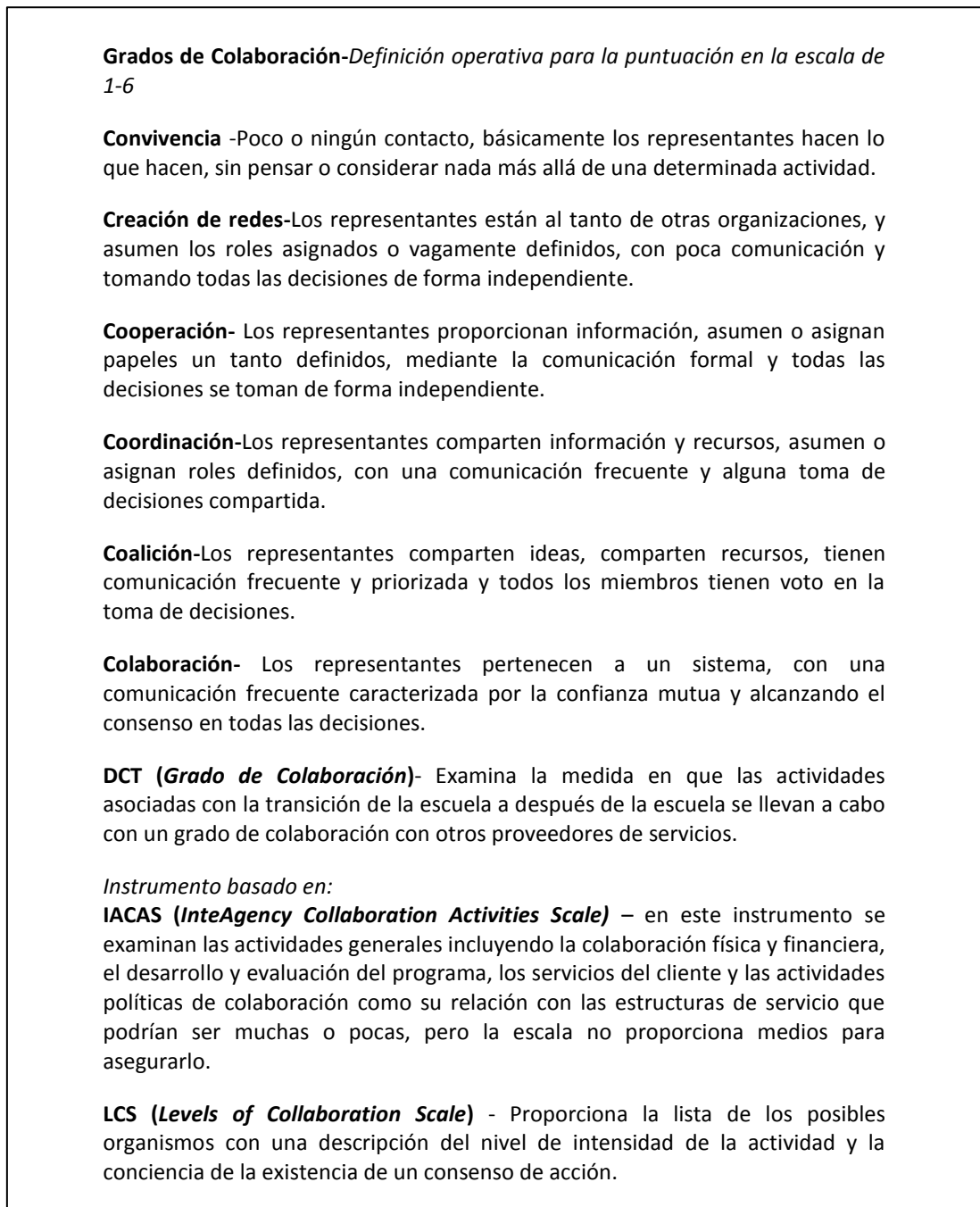


Figura 2.2. Grados de colaboración.

Fuente: Trach, J. (2012). Degree of collaboration for Successful Transition Outcomes. *Journal of Rehabilitation*, 78 (2).

2.2.7.2. Orientaciones para la evaluación

En la revisión de la literatura realizada en el apartado anterior, parece que se identifican dos aspectos principales a tener en cuenta en la colaboración interservicios efectiva: por un lado, la naturaleza de los servicios de transición y la relación entre los mismos, y, por otro lado, el marco y grado de colaboración.

Partiendo de las aportaciones de diversos autores recogidas en el apartado anterior, se identifican ciertas dificultades principales con las que se encuentran los y las profesionales de los distintos servicios en relación a los dos aspectos principales a tener en cuenta.

En lo que a la naturaleza de los servicios y el establecimiento de relaciones entre los mismos se refiere, entre otras se destacan:

- Dificultades de comunicación relacionadas con la insuficiencia en cuanto a cantidad y esfuerzos que se le dedica; además del uso excesivo de conceptos técnicos y conflictos a partir de distintos puntos de vista y toma de decisiones.
- Dificultades relacionadas con la comprensión de la naturaleza de los otros servicios y resistencias al cambio. Profesionales con el foco muy centralizado en su realidad concreta.
- Falta de intercambio de información significativa sobre el o la estudiante y los procesos de transición, y dificultades para compartir recursos disponibles.

Respecto al marco y grado de colaboración, se identifican:

- Inconsistencias en los estándares de los servicios de transición caracterizados por falta de continuidad, discrepancias, fragmentación, duplicación, e incluso inadecuación. Necesidad de establecer procedimientos de colaboración y planificación entre los múltiples centros y profesionales.
- Diferencias en cuanto el concepto de colaboración a través de los distintos servicios. Necesidad de establecer grados de colaboración conjuntos.

A lo largo de la literatura se pueden encontrar también, estrategias, orientaciones o recomendaciones a tener en cuenta para la colaboración entre los servicios de los procesos de transición. A través de las aportaciones realizadas por diversos autores y en relación a la naturaleza de los servicios de transición y las relaciones que se establecen entre los mismos se identifican: la comunicación y comprensión, intercambio de información y recursos, y el compartir el proceso de planificación, como factores esenciales del proceso. A su vez, en relación al grado de colaboración, la literatura recoge los distintos aspectos en los que los profesionales de los distintos servicios pueden colaborar y los grados de colaboración que pueden establecer.

CAPITULO 3. LAS AULAS DE APRENDIZAJE DE TAREAS. RESPUESTA EDUCATIVA A LA TRANSICIÓN EN NUESTRO CONTEXTO

3.1. ANTECEDENTES. MARCO GENERAL

3.2. AULAS DE APRENDIZAJE DE TAREAS: CARACTERÍSTICAS, SITUACIÓN Y RETOS

3.2.1. Diseño y descripción de las Aulas de Aprendizaje de Tareas

3.2.2. Aproximaciones a la problemática de las Aulas de Aprendizaje de Tareas

3.2.3. Situación actual y retos

CAPÍTULO 3

LAS AULAS DE APRENDIZAJE DE TAREAS. RESPUESTA EDUCATIVA A LA TRANSICIÓN EN NUESTRO CONTEXTO

A lo largo del Capítulo 1, se describen los procesos de transición a la vida adulta, la complejidad de los mismos, así como las características propias de la juventud como periodo de esta transición. La complejidad de estos procesos aumenta en el caso de las personas con discapacidad, en relación a los apoyos que se precisan para el desarrollo de una vida adulta de calidad. La consideración y desarrollo de estos apoyos, diversos y variados, y para los que se requiere la participación de diversas estructuras, recalcan la necesidad y relevancia de la planificación de estos procesos.

En relación a la planificación de estos procesos de transición de los y las jóvenes, y la orientación hacia la consecución de resultados dirigidos a una vida adulta de calidad, en el Capítulo 2 se analizan los aspectos y factores que acompañan al desarrollo de estos resultados. A su vez, la literatura del siglo XXI recoge la necesidad de identificar propuestas de buenas prácticas para esta planificación de la transición, orientaciones y aspectos a tener en cuenta, que promueven la consecución de resultados satisfactorios.

La consideración de la educación ordinaria como opción educativa dirigida a todo el alumnado, conlleva, a su vez, la identificación y desarrollo de medidas, estrategias y recursos que permitan ofrecer una educación de calidad que acoge la diversidad, propia de la escuela y de la sociedad. Frente a esta realidad, surgen diversas propuestas y programas de respuesta

educativa adecuadas a cada momento vital.

En este sentido, y a partir de la relevancia que el sistema educativo tiene en la planificación y desarrollo de procesos de transición a la vida adulta, y por consiguiente, de inclusión social y laboral (Pallisera et al., 2013), en la CAPV, desde la década de los 90, se crean las Aulas de Aprendizaje de Tareas, como programas educativos dirigidos a responder y acompañar a los y las jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo en su transición a la vida adulta.

Desde estos programas educativos dirigidos a la transición, resulta imprescindible brindar una formación en competencias laborales, así como sociales de calidad, ya que permitirán a los y las jóvenes acceder y participar en la vida adulta (Negri & Leiva, 2016). Estas propuestas no se entienden al margen del marco legal y el contexto en las que se ubican. A lo largo de los años, desde la creación de las AAT, las diversas propuestas normativas las han ido incluyendo como medida específica de respuesta a la transición, y estas, a su vez, se han ido ajustando a las demandas del momento.

En esta línea, desde su implantación, se realizan también, diversos estudios, que aunque con distintos objetivos y finalidades, llegan a identificar necesidades que se encuentran los y las profesionales, así como las familias que participan en las mismas, y por consiguiente, plantean áreas de mejora en relación a acompañar y favorecer los resultados de vida adulta.

En la actualidad, a través de la reciente aprobación del Decreto 236/2015 por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, dentro del Plan Heziberri 2020, así como el Decreto 14/2016, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional en el Sistema Educativo, cabe conocer la situación en la que se encuentran las Aulas de Aprendizaje de Tareas, y los retos a los que se enfrentan.

En este sentido, a lo largo de este tercer capítulo, se trata de contextualizar la respuesta educativa a la transición en nuestro contexto, a partir de las Aulas de Aprendizaje de Tareas como programas educativos dirigidos a la transición de las personas con discapacidad. Para ello, en el primer apartado, *Antecedentes. Marco general*, se trata de realizar un breve recorrido en relación a la respuesta educativa dirigida a la transición de las personas con discapacidad, comenzando desde la educación especial y la integración en contextos ordinarios, hasta la actualidad, y haciendo referencia al marco legal correspondiente en cada uno de los momentos temporales.

A continuación, a lo largo del segundo apartado, *Aulas de Aprendizaje de Tareas: Características, Situación y Retos*, se trata de profundizar en las Aulas de Aprendizaje de Tareas como programas concretos para la transición en la CAPV. Para ello, se comienza con la descripción del diseño y características más relevantes de las mismas, en relación a la organización y la propuesta curricular. Seguidamente, se continúa con una revisión sobre los estudios que se han realizado sobre las mismas desde su implantación, haciendo referencia al objeto de estudio, así como a las aportaciones principales de que se derivan de los mismos. Finalmente, y en relación con el marco legislativo actual, se trata de describir la situación actual y los retos a los que se enfrentan las Aulas de Aprendizaje de Tareas para la respuesta educativa a la transición en nuestro contexto.

3.1. ANTECEDENTES. MARCO GENERAL

En nuestro contexto, las Aulas de Aprendizaje de Tareas se crean en la década del 90, con el objetivo de dar respuesta educativa y acompañar a los y las jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo en su transición a la vida adulta. Nos resulta relevante enmarcar la creación y evolución de las mismas, a partir de los distintos momentos legislativos y propuestas educativas.

Como se recoge en el Capítulo 1, uno de los principales cambios del sistema educativo, en relación a la respuesta a las personas con discapacidad, se caracteriza por la comprensión de la educación ordinaria como opción educativa integradora para todo el alumnado, rompiendo con la concepción de la existencia de dos tipos de educación diferenciadas: la educación ordinaria y la educación especial. El CEI-ICD² (1998a) describe esta evolución desde la definición de la educación especial entendida como un servicio dirigido a “un conjunto de personas concretas con unas discapacidades específicas” (p.7), a entenderla como “conjunto de medidas, servicios, estrategias y recursos que el sistema educativo ordinario dispone para dar respuestas a las necesidades que plantea el alumnado, diversificadas y adecuadas a las necesidades de todos y cada uno de los miembros” (p.7).

En esta línea, en nuestro contexto, esta nueva concepción de la educación especial tuvo su inicio con el Plan de Educación Especial para el País Vasco (1982), que plantea el cambio en la filosofía y estructura de los servicios, a través de los principios de integración y sectorización. La integración, entendida como filosofía de todos los centros educativos, con el fin de responder a todo el alumnado de la CAPV (Galarreta, 1995) y como opción opuesta a la

² CEI-IDC: Instituto para el Desarrollo Curricular y la formación del profesorado del País Vasco.

especialización (CEI-ICD, 1998a); y la sectorización, con la que se recalca la respuesta educativa al alumnado en su ambiente natural y social como aspecto esencial de la integración (CEI-IDC, 1998a). Estos cambios propuestos por el Plan de Educación Especial para el País Vasco se promueven a través de la Orden del Departamento de Educación del 2 de septiembre de 1982, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Este Plan de Educación Especial, se crea en el contexto de la aprobación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) de 1982, que será la base para el cambio de perspectiva de los servicios, así como impulsora del desarrollo de leyes posteriores en distintos ámbitos, entre otros, el educativo. Esta ley, desde los principios generales, recoge la necesidad de que los ámbitos escolares y profesionales colaboren en el reconocimiento de los derechos de los minusválidos para su total integración, así como la promoción educativa, cultural, laboral y social mediante la integración en servicios ordinarios (Art.5 y 6). En su Sección 3, dirigida a la educación, establece la integración en el sistema ordinario (Art. 23.1) y la educación especial, dirigida, transitoria o definitivamente, a las personas que les resulta imposible la integración en el sistema educativo ordinario (Art. 23.2), determinadas a partir de la valoración global de los resultados de un diagnóstico pluridimensional (Art. 24).

Por tanto, a partir de las propuestas de la LISMI, la Orden del Departamento de Educación propone orientaciones y medidas con la finalidad de garantizar la integración educativa y social de las personas con discapacidad, contemplando tres contextos a partir de la consideración de la forma más adecuada de escolarización y aprendizaje: las aulas ordinarias, las aulas especiales y los centros específicos de Educación Especial (CEI-IDC, 1998a). A su vez, la Orden genera una estructura de recursos, y se constituyen los Centros Coordinadores (a nivel de territorio), dirigidos a la coordinación de los Equipos Multidisciplinares, la formación del profesorado y la investigación en Educación Especial; los Equipos Multidisciplinares (a nivel de comarca), para el diagnóstico, seguimiento, apoyo y orientación; y las aulas de apoyo (a nivel de centro), para la respuesta al alumnado integrado en centros ordinarios (Galarreta, 1995).

En 1984, esta estructura de recursos para el apoyo del sistema educativo se integra en los Centros de Apoyo y Recursos (CAR), que posteriormente, en, 1988 se sustituyen por los Centros de Orientación Pedagógica (COP), y en la actualidad, desde el 2001, se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes).

El desarrollo de los principios de la LISMI, así como el Plan de Educación Especial con la

posterior Orden, derivan en que el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, en 1987, constituya una comisión para la reflexión de la evolución y desarrollo de estos principios, así como para hacer recomendaciones dirigidas a la actuación (Comisión de Educación Especial, 1988). A través de este proceso, en 1988, se publica el informe 'Una escuela comprensiva e integradora'.

Este informe pretende "entender las necesidades educativas especiales como un fenómeno relativo e interactivo, que trasciende al propio alumno y se sitúa dentro de un contexto educativo y social determinado" (Comisión de Educación Especial, 1988, p.5), y por tanto, enfatiza la necesidad de dotar al sistema educativo de las herramientas necesarias para adecuarse a las características de todo el alumnado. Hace referencia a que la escuela comprensiva pretende asumir la diversidad de forma integradora, resaltando el aspecto compensatorio, tanto individual como grupal, característico del sistema educativo, así como ciertos principios de actuación como la participación del alumnado con necesidades educativas especiales y sus familias en la toma de decisiones y desarrollo de los programas, la continuidad de las acciones a lo largo de la vida (recalcando la atención temprana y el tránsito a la vida adulta), y la discriminación positiva frente a las situaciones de mayor desventaja o necesidad (Comisión de Educación Especial, 1988).

En relación a los ejes de esta investigación, este documentos de 1988 pone las condiciones de partida para el modelo que posteriormente se va a construir a través de las Aulas de Aprendizaje de Tareas en los Centros de Secundaria. Proponiendo entre otras iniciativas (Galarreta 1995):

- La necesidad de ir reubicando los recursos personales y materiales de los Centros específicos en Centros Ordinarios.
- La prolongación de la participación del alumnado con necesidades educativas especiales en Centros ordinarios de Enseñanzas Medias para proveerles de Formación Profesional.
- La necesidad de dotar de asesores psicopedagógicos a los centros de EGB (Consultores) y a los de Enseñanzas Medias (Orientadores).
- La reformulación de los Equipos Multiprofesionales, organizándolos en programas (entre otros, el área de formación laboral-ocupacional e inserción en la vida adulta) e incorporándolos a los servicios de apoyo de zona (COP).
- La necesidad de desarrollar un currículum y de proveer de recursos que faciliten el tránsito a la vida adulta.

En relación a esta consideración que realiza el informe sobre el tránsito a la vida adulta, en el apartado dirigido a enseñanza postobligatoria, establece que todo el alumnado pueda acceder a la educación técnico-profesional, con el objetivo de prepararse para su incorporación laboral, así como para facilitar la integración social:

“(…) los alumnos con necesidades educativas especiales deben poder acceder, independientemente de la formación base adquirida, a la Educación Técnico-Profesional que facilite su incorporación laboral y el óptimo desarrollo de su capacidad de integración social. La flexibilidad inherente a las enseñanzas no regladas debe posibilitar ambos objetivos” (Comisión de Educación Especial, 1988, p. 18).

Frente a esta realidad, y como respuesta a lo anterior, en el curso 1989-1990, se crean las primeras Aulas de Aprendizaje de Tareas (Galarreta, 1995; Múgica, 2008). A partir de mediados de los 80, aunque no existan programas definidos, algunos centros de educación especial comienzan a crear secciones de formación profesional, y promueven experiencias de colaboración entre los centros especiales y centros de formación profesional ordinarios privados, para la realización de prácticas de taller (Galarreta, 1995). En el curso 1989-1990, a partir del informe de la Comisión de Educación Especial, se crean las primeras unidades de Aprendizaje de Tareas en centros ordinarios de Formación Profesional, dirigidos a estudiantes de entre 15-18 años, en los que participan un maestro o maestra con especialidad en pedagogía terapéutica y un maestro o maestra de taller, aunque siguen sin definirse criterios de organización y estructura claros (Galarreta, 1995).

Es a partir de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) cuando se regula el cambio del sistema educativo y se afronta el reto de potenciar una escuela comprensiva e integradora basada en la diversidad. La LOGSE extiende la escolarización obligatoria común y gratuita hasta los 16 años (Art. 5), supone la creciente diversidad del alumnado y regula distintas medidas de atención a la diversidad que le permitan a cada centro adaptar la enseñanza general a su propia realidad. En esta línea y en relación a la transición a la vida adulta, en el Capítulo 3 dirigido a la Educación Secundaria, propone los programas específicos de garantía social como opción de formación básica y profesional dirigida al alumnado que no consigue alcanzar los objetivos de la educación secundaria:

“Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o

proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley, y especialmente, en la formación profesional específica de grado medio” (Art. 23.2, p.28932).

Frente a esta realidad legislativa y a partir de la LOGSE, se publica el Decreto 213/1994, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma del País Vasco que recoge la promoción de una formación adaptada dirigida a la incorporación laboral para el alumnado con necesidades educativas especiales que no obtiene el título de educación secundaria a través del desarrollo de programas de garantía social.

“los alumnos con nee que no obtengan el título de graduado en Educación Secundaria podrán acceder a una formación adaptada que les cualifique para su incorporación al mundo del trabajo” (Art. 19.4, p.9645)

“Para el alumnado que, habiendo cumplido al menos los dieciséis años, no hubieran alcanzado los objetivos de esta etapa se organizarán programas específicos de garantía social, con objeto de que puedan incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios,” (Art. 22.1, p.9646)

Aunque es el posterior Decreto 118/1998 de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con nee en el marco de una escuela comprensiva e integradora, el que regula esta propuesta de formación adaptada dirigida al alumnado con discapacidad de entre 16-20 años y que no haya obtenido el título de educación secundaria:

“El alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad, que haya cumplido dieciséis años y que a juicio del equipo educativo no pueda obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, accederá a una formación adaptada que le capacite para su incorporación al mundo del trabajo. Esta formación adaptada podrá extenderse hasta la edad de veinte años” (Art. 7.8, p.12962)

Finalmente, es la Orden de 30 de Julio de 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se establecen criterios de escolarización del alumnado con nee y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo, la que en el Capítulo III dirigido a la formación adaptada para la incorporación al mundo del trabajo (Art. 13-24), regula las características más relevantes de las Aulas de Aprendizaje de Tareas, el programa que hasta la actualidad tiene la finalidad de fomentar la preparación laboral y para la vida activa del alumnado con necesidades educativas especiales ligadas a una

discapacidad intelectual o del desarrollo. Las aportaciones de esta Orden, se retomarán en el siguiente apartado de este Capítulo donde se profundiza en el diseño y descripción de las Aulas de Aprendizaje de Tareas.

Años después, la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación) recalca la calidad de la educación para todo el alumnado, en términos de equidad e igualdad de oportunidades, y sustituye el término integración por el de inclusión. En el Capítulo I, entre los principios de la educación destaca “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad” (Art. 1, p. 17164).

La ley, a su vez, propone que a partir de los principios de normalización e inclusión, se deben considerar medidas de flexibilización a lo largo de las distintas etapas educativas, siempre que se considere necesario (Art.74.1). Entre estas medidas de respuesta, en lo que a la educación secundaria se refiere, propone los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) para el alumnado mayor de 16 años que no haya obtenido el título de educación secundaria (Art. 30). Además, incluye un apartado dirigido a la integración social y laboral de las personas con necesidades educativas especiales en el que añade que “con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas” (Art. 75.1, p. 17180).

En nuestro contexto, a partir de los principios y directrices de la LOE, se publica el Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Este decreto, en sus principios generales hace referencia a la importancia del desarrollo integral de las capacidades de la persona y las competencias básicas para la vida, subrayando la realización y desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Art. 3.1), desde un planteamiento de escuela inclusiva, basada en valores de equidad, solidaridad e igualdad de oportunidades (Art. 3.5).

En el Artículo 29, retoma los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) propuestos por la LOE, y el Artículo 30 recoge la propuestas de estos PCPI dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales y las Aulas de Aprendizaje de Tareas. A lo largo de este Artículo 30 añade que estos programas podrán adquirir distintas modalidades, incluyendo una oferta específica dirigida a “jóvenes con necesidades educativas especiales que, teniendo un

nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo, no puedan integrarse en una modalidad ordinaria” (Art. 30.1, p. 26062). Además, en relación a los y las jóvenes con discapacidad intelectual, se propone un grupo específico de Cualificación Profesional de Aprendizaje de Tareas, con la finalidad de fomentar la preparación laboral y para la vida, entre 16-20 años (pudiendo ampliarse hasta los 21 de forma extraordinaria, si el equipo de evaluación considera que pueden adquirir una mejor capacitación laboral) (Art. 30.2 y 30.3).

Esta propuesta de la LOE, se modifica a partir de la publicación de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), que en el Preámbulo I reconoce la diversidad como “primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias” (p. 97858) y hace referencia al “compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social” (p. 97858). En relación a la transición a la vida adulta, las modificaciones se observan en la propuesta de la Formación Profesional Básica, eliminando los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Esta nueva ley, en el Artículo 30, propone el acceso a la Formación Profesional Básica siempre que el grado de adquisición de las competencias así lo aconseje. Además, se añaden los siguientes requisitos (Art. 41.1): tener cumplidos 15 años y no más de 17 (ni cumplirlos a lo largo del año natural), haber cursado el primer ciclo de educación secundaria (excepcionalmente el segundo) y que el equipo docente (en su caso a través del consejo orientador) realice la propuesta de acceso a los padres, madres o tutores legales.

En nuestro contexto, en la actualidad, dentro del Plan Heziberri 2020 y en relación con las líneas de actuación propuestas por la LOMCE, se elabora el Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Dicho Decreto, en el Artículo 2, recoge la preparación para la vida adulta y la educación para toda la vida como principios básicos de la educación básica, haciendo referencia a que los y las jóvenes sean capaces de:

“dirigir con sentido sus propias vidas, elegir sus propios destinos, ser responsables de sus propias elecciones, asumir la responsabilidad sobre sus necesidades presentes y futuras y el cuidado de las personas, e integrarse en la sociedad, participando de manera activa, crítica y responsable y alcanzando así el pleno desarrollo de la personalidad humana” (Art.2, p.9).

En esta línea, en el Artículo 43, propone los Programas para el Tránsito a la Vida Adulta, dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales vinculadas a una discapacidad grave, que finalizada la etapa de escolarización obligatoria no accede a la Formación Profesional Básica. Estos programas, siguen siendo como máximo de cuatro años, entre los 16 y 20 años (pudiendo prolongarlos hasta los 21, si el equipo de evaluación considera que puede conseguir una mayor autonomía). El Decreto señala que estos programas pueden impartirse en centros de Educación Secundaria, así como en centros de Educación Especial, y contarán con un Plan de Trabajo Individual basado en la programación concreta del aula (Art. 43.2). Se distinguen dos modalidades de Programas para el Tránsito a la Vida Adulta:

“a) Programas de Aprendizaje de Tareas, que son programas específicos para el alumnado con discapacidad intelectual moderada o severa que no pueda alcanzar competencias profesionales pero sí determinadas habilidades profesionales.

b) Programas para la Autonomía Personal y Social, que son programas específicos para el alumnado con discapacidad grave que no puede alcanzar competencias o habilidades profesionales” (Art. 43.2, p. 39).

A su vez, la reciente aprobación del Decreto 86/2015, de 9 de junio, de ordenación e implantación de la Formación Profesional Básica en la Comunidad Autónoma del País Vasco, en el Artículo 13, hace referencia a la atención a la diversidad, señalando que:

“Las medidas de atención a la diversidad estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas de los alumnos y las alumnas y a la consecución de los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias profesionales del título y responderá al derecho a una educación inclusiva que les permita alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente, según lo establecido en la legislación vigente en materia de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social” (Art. 13.1, p.7).

En la misma línea, el Decreto 14/2016, de 2 de febrero, de modificación del Decreto por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional en el Sistema Educativo, deriva a las directrices relacionadas con la Formación Profesional Básica.

Por tanto, en la CAPV, desde que surgen las Aulas de Aprendizaje de Tareas, siguen siendo los programas educativos dirigidos a acompañar a jóvenes con discapacidad en su transición. Como se ha podido observar a lo largo del recorrido, las distintas leyes han ido recogiendo la

importancia y el protagonismo del sistema educativo en estos procesos de transición, estableciendo los programas ordinarios como los programas de garantía social, de cualificación profesional inicial, y en la actualidad de formación profesional básica como marco y referencia administrativa y regulando las prácticas específicas a través de las AAT, tanto en entornos ordinarios como específicos, dirigidos a personas con discapacidad intelectual y del desarrollo.

3.2. AULAS DE APRENDIZAJE DE TAREAS: CARACTERÍSTICAS, SITUACIÓN Y RETOS

La relevancia de la planificación de los procesos de transición, así como la identificación del sistema educativo como responsable del inicio de los mismos ha cobrado importancia a lo largo de los años. A partir de la integración del alumnado con discapacidad en los centros educativos ordinarios, surge, en nuestra comunidad, la preocupación, y por consiguiente, las primeras iniciativas dirigidas a responder a estas demandas de facilitación de la transición.

Como se ha comentado en el apartado anterior, desde la segunda mitad de la década de los 80, a partir de los grupos de Formación Profesional de los Centros específicos de Educación Especial surgen las primeras iniciativas de programas de transición dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo, con la finalidad de fomentar la preparación laboral y para la vida, que se convierten en los programas de Aulas de Aprendizaje de Tareas.

La próxima década se inicia con las orientaciones del texto de la “Escuela comprensiva e Integradora “ (1987) y no va ser hasta el desarrollo normativo general de las respuestas educativas a las necesidades educativas especiales de 1998 que ordena el desarrollo, regulación, diseño y organización de las mismas, cuando se da un despliegue de experiencias de las que se comienzan a identificar prácticas significativas como el currículum funcional, la formación basada en la comunidad, la formación laboral, o la el desarrollo de los primeros Planes de Transición Individual (PTI).

Tras este desarrollo y establecimiento del programa, se observa que se mantiene a lo largo de los años. Años, de poca evolución normativa operativa específica, en los que se realizan varios estudios, centrados, en general, en conocer la situación y las prácticas que se realizan en las AAT, consiguiendo identificar áreas de mejora, realizar propuestas y compartir prácticas significativas.

Aunque la evolución de los programas para la transición, no se entiende al margen del marco legislativo que le ha ido acompañando. La reciente aprobación de la nueva legislación, vuelve a plantearnos, por tanto, una situación de cambio e incertidumbre. La nueva propuesta de

Programas para el Tránsito a la Vida Adulta que incorporan distintas modalidades entre las que se encuentran las Aulas de Aprendizaje de Tareas, son una oportunidad para repensar estas prácticas de transición.

A lo largo de este apartado se trata de profundizar en el programa de Aula de Aprendizaje de Tareas, como servicio orientado a responder a los y las jóvenes con discapacidad en su periodo de transición a la vida adulta. Para ello, se presenta una primera parte en la que se trata de describir el diseño de estas aulas, a través de la regulación de las mismas, así como del marco curricular y organizativo que se propone. Seguidamente, se añade un segundo apartado en el que se recogen diversos estudios relacionados con las AAT, con la finalidad de conocer el objeto de estudio de las mismas a lo largo de los años. Y finalmente, se incorpora un tercer apartado que pretende situar al lector en la situación actual de las AAT y contextualizar el estudio de este trabajo.

3.2.1. Diseño y descripción de las Aulas de Aprendizaje de Tareas

Como se ha comentado en el primer apartado de este Capítulo, aunque las primeras Aulas de Aprendizaje de Tareas surgen en el año 1989, la regulación oficial de las mismas no se da hasta la publicación del Decreto 118/1998 de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con nee en el marco de una escuela comprensiva e integradora. El Decreto recoge el acceso a la formación adaptada, pero es la Orden de 30 de Julio de 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se establecen criterios de escolarización del alumnado con nee y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo, la que recoge el diseño y estructura de las mismas.

Además de estas dos referencias legislativas, Ugarriza y Mendia (1997), desde el CEI IDC, presentan un marco curricular para el Programa de Aprendizaje de Tareas. A lo largo de los próximos años, hasta la actualidad, como se ha comentado anteriormente, las distintas propuestas curriculares para la educación básica han incorporado las Aulas de Aprendizaje de Tareas como programas para la respuesta del sistema educativo, pero no se ha avanzado en el diseño y propuesta curricular de las mismas. Por tanto, la propuestas de Ugarriza y Mendia (1997), así como el Decreto, pero sobre todo la Orden, serán la documentación guía para el desarrollo de este apartado dirigido al diseño y descripción de estos programas.

Las Aulas de Aprendizaje de Tareas se proponen como programas de formación profesional adaptada para la incorporación al mundo laboral, dirigidas al alumnado con discapacidad

intelectual o del desarrollo que tienen 16 años, y que a juicio del equipo educativo no pueden obtener el título de Educación Secundaria (Orden, Art. 13). Se trata de un proceso estructurado y encaminado a ser la fase inicial del tránsito a la vida adulta, permitiendo mejorar la participación profesional y social posterior (Ugarriza & Mendia, 1997), que se prolonga hasta los 20 años, pudiendo alargarla hasta los 21 (Decreto 236/2015).

Estas aulas, se ubican tanto en centros de educación secundaria como en centros de formación profesional y comparten el horario de los mismos. Las unidades de AAT agrupan un número reducido de alumnos y alumnas, no más de 10, y por cada unidad, se cuenta con un maestro o maestra con especialidad en pedagogía terapéutica y un maestro o maestra de taller, que realizan, también, labores de tutoría, quedando el establecimiento de estas labores a disposición del centro. Estos profesionales, se consideran profesionales del centro educativo en el que se encuentra el programa, por lo que tienen los mismos derechos y deberes que todos los demás profesionales de la plantilla (Orden, Art. 21).

Como programa del centro, cuentan con la colaboración del servicio de orientación del centro, así como con la persona responsable del asesoramiento y seguimiento del equipo de necesidades educativas especiales del Berritzegune de la zona. Y las aulas del programa, serán parte de las instalaciones y espacios físicos normalizados del centro educativo, posibilitando el uso conjunto de espacios y equipamientos (Orden, Art. 22).

En cuanto a la finalidad del programa, se trata de fomentar la preparación laboral y para la vida activa del alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo, y ser un recurso formativo para la transición del sistema educativo a la vida adulta, a través del desarrollo de las habilidades personales, sociales y laborales (Orden, Art.14; Ugarriza & Mendia, 1997). En este sentido, se pretenden desarrollar objetivos relacionados con habilidades y actitudes que permitan aumentar la competencia social y participación en la comunidad, estrategias pre-laborales y habilidades académicas básicas (Ugarriza & Mendia, 1997). Para ello, la Orden, en el Artículo 17 señala que se pueden compartir determinadas áreas en grupos ordinarios, como educación física, plástica, música, tecnología, así como aquellas relacionadas con la transición a la vida activa.

La estructura y currículum de las Aulas de Aprendizaje de Tareas se organiza en dos ciclos, un primer ciclo de aprendizajes básicos, y, el segundo ciclo, relacionado con aprendizajes específicos. Siguiendo el Artículo 18 de la Orden, el primer ciclo se desarrolla entre los 16 y 18 años, aunque se puede flexibilizar en función de las características del alumnado. Estos

aprendizajes básicos se realizan en torno a cuatro ámbitos formativos: la comunicación, la autonomía personal, las habilidades sociales y la inserción comunitaria, y la orientación al trabajo. Estos ámbitos, así como las competencias a desarrollar en cada uno de ellos las describe el CEI-IDC (1998b) y presentan documentos de evaluación para cada una de las áreas:

1. **Ámbito de la comunicación:** relacionado con aspectos unidos a la capacidad de recibir y comprender, así como transmitir información, tanto mediante el lenguaje verbal como el no verbal, a partir del trabajo de aspectos funcionales para la vida. Entre los aspectos a trabajar se identifican: la identificación de objetos de su entorno, la interpretación y consecución de órdenes, la consideración de los aspectos más relevantes de una narración, la formulación y respuesta adecuada de preguntas, la descripción de actividades y características de su entorno, el relato de experiencias a través de un orden secuencial, la participación activa en grupo, la comprensión escrita, la producción de textos escritos sencillos, la comprensión de símbolos del entorno (transporte, restaurantes, bancos, etc.).
2. **Ámbito de la autonomía personal:** relacionado con capacidades de autocuidado, donde cobra una especial importancia la colaboración con la familia. Este ámbito incorpora competencias y habilidades para la vida diaria, de autonomía personal y doméstica, para el desplazamiento, de manejo del dinero, de autoestima y autoimagen, y de autodirección y responsabilidad.
3. **Ámbito de las habilidades sociales e inserción comunitaria:** relacionado con la interacción con otras personas, entre las cuales se trabajan el iniciar, mantener y finalizar una conversación, recibir y responder a las distintas situaciones, reconocer sentimientos, proporcionar feedback, regular el propio comportamiento, hacer y mantener amistades, afrontar demandas, compartir o adecuar la conducta. Además, de recalca la importancia de trabajar habilidades sociales y relacionales, pero también, el conocimiento de los servicios de la comunidad, así como el ocio y el tiempo libre.
4. **Ámbito de orientación al trabajo:** relacionado con habilidades para el desarrollo de un trabajo. Este ámbito se caracteriza por el comportamiento social adecuado, el ir y volver del trabajo, la organización de uno mismo, así como la interacción con otros compañeros y compañeras.

Respecto al segundo ciclo, y siguiendo al Artículo 18 de la Orden, se desarrolla entre los 18 y 20 años. Los aprendizajes específicos propios de este ciclo se relacionan con el ámbito de la formación básica, el de la orientación laboral y tutorial, el de aprendizajes específicos de

carácter profesional y actividades complementarias. Estos aprendizajes específicos, se completan con experiencias prácticas en centros de empleo (ordinarios como protegidos), con el seguimiento de un tutor o tutora responsable desde el centro educativo. Dado el carácter formativo de este segundo ciclo, además de en las AAT, cabe la posibilidad de desarrollarse, también en grupos ordinarios de iniciación profesional, en la realidad actual, esta posibilidad se incorporaría en los programas de Formación Profesional Básica.

Siguiendo a Ugarriza y Mendia (1997), los objetivos de este segundo ciclo son más concretos en relación a una familia profesional. Los autores añaden la importancia de desarrollar habilidades adaptadas a sus características personales y a partir de las oportunidades del entorno. En cuanto a las experiencias prácticas en centros de empleo, se resalta la necesidad de favorecer el desarrollo de competencias que no pueden ser abordadas en el ámbito escolar, además de ser un recurso que produce gran motivación (Ugarriza & Mendia, 1997).

Aunque en estas últimas líneas, se describen a grandes rasgos los ámbitos de trabajo, así como las competencias a desarrollar en relación a cada uno de ellos, partiendo de este marco, los y las profesionales de cada uno de los programas de AAT, serán los y las responsables de elaborar un proyecto curricular, que será parte del proyecto curricular del centro (Orden, Art. 19).

Además de estas orientaciones generales dirigidas al marco curricular de las Aulas de Aprendizaje de Tareas, cada uno de los alumnos y las alumnas dispondrá de un Plan de Trabajo Individual, que recoja “la propuesta de escolarización, aprendizajes adquiridos e itinerario educativo propuesto (ámbitos o áreas de desarrollo de trabajo más prioritarios) donde se recojan los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y pautas de actuación de cada uno de ellos” (Orden, Art. 20, p. 15986). Se entiende, que este Plan de Trabajo Individual se trata de una parte de una propuesta más amplia de transición a la vida adulta, y en la que además del centro educativo se tienen en cuenta los servicios sociales, laborales y culturales, así como la familia y el propio alumno o alumna (Orden, Art.20; Ugarriza & Mendia, 1997). Ugarriza y Mendia (1997) señalan el Plan de Tránsito Individual (PTI) como estrategia para la planificación de esta transición.

Más allá de esta planificación individualizada de la transición, los autores señalan también, ciertos principios a tener en cuenta para el desarrollo de estos programas, que, a su vez, se relacionan con buenas prácticas de los programas de transición; entre ellos, destacan el desarrollo de un currículum funcional, la formación basada en la comunidad, la colaboración

interservicios, la formación para el empleo y la planificación de los procesos de transición.

Finalmente, en lo que a los procesos de evaluación se refiere, siguiendo el Artículo 23 de la Orden, trimestralmente, el tutor o la tutora, en colaboración con los distintos profesionales del aula, realiza un informe de evaluación a partir de los objetivos de la planificación individualizada del alumno o la alumna. A su vez, al finalizar cada uno de los cursos, se elabora un informe más detallado, también a partir de los objetivos individualizados, pero incluyendo orientaciones dirigidas a los próximos años.

Al finalizar el programa, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación realiza un certificado acreditativo en relación con los y las profesionales del centro educativo, en el que se recogen “los datos personales, la fecha de inicio y finalización de la escolaridad en dicha modalidad, así como la especialidad profesional que, en su caso, haya cursado y las capacidades alcanzadas” (Orden, Art. 23.3, p.15987). A su vez, el tutor o la tutora, en colaboración con los y las profesionales del Aula de Aprendizaje de Tareas, realiza un informe con el “nivel alcanzado para la realización de las tareas laborales y sus posibilidades de adecuación a un puesto de trabajo, su nivel de socialización, la capacidad de utilizar servicios comunitarios y el dominio de las técnicas instrumentales y de expresión alcanzada” (Orden, Art. 23.4, p.15987).

3.2.2. Aproximaciones a la problemática de las Aulas de Aprendizaje de Tareas

Como se ha podido observar en el apartado anterior, la propuesta y diseño de las Aulas de Aprendizaje de Tareas se ha mantenido sin grandes cambios desde sus inicios, limitándose a adecuarse a la situación legislativa del momento. Aun así, a lo largo de estos años, se han realizado ciertos estudios, contextualizados en momentos y desarrollos normativos diferenciados, en relación a las mismas.

Galarreta (1995), en el momento de inicio de las Aulas de Aprendizaje de Tareas, y a falta de un marco para la ordenación y desarrollo de las mismas, realiza un estudio contextualizado en Gipuzkoa. El autor parte de la formación profesional dirigida a jóvenes con necesidades educativas especiales, para describir la articulación de la formación profesional de aprendizaje de tareas del momento, a partir de diversos perfiles profesionales, con la finalidad de proponer líneas de actuación e implicaciones en el sistema educativo (Galarreta, 1995).

Las conclusiones y propuestas de la investigación, añaden propuestas para la mejora de la formación profesional de las Aulas de Aprendizaje de Tareas de Gipuzkoa, así como elementos

a tener en cuenta para la respuesta a las necesidades educativas especiales desde la educación secundaria (desde el marco de la LOGSE, ley vigente en aquel momento). En cuanto a la mejora de la formación profesional de las AAT, el autor realiza propuestas en relación a la creación de un marco legal para el desarrollo de los programas, la organización de los centros (variedad de la oferta, estructura organizativa, ubicación, responsabilidad, estabilidad del profesorado, procedimientos de trabajo, colaboración, entre otros), la organización de las unidades de AAT y sus profesionales, la respuesta educativa al alumnado (plan de transición individual y plan educativo individualizado), y la participación del alumnado y la familia.

Respecto a las propuestas dirigidas a la respuesta a las necesidades educativas especiales desde la educación secundaria, el autor hace referencia a un modelo comprensivo que atienda a la diversidad del alumnado, las medidas de respuesta de atención a la diversidad, la participación en grupos ordinarios, la consideración de actividades prácticas y de formación profesional, la creación de una red de servicios de respuesta educativa, el compromiso global del sistema educativo hacia la diversidad (PEC, PCC, equipos docentes, administración, etc.), la consideración de itinerarios formativos a partir de los planes de transición individual, y la valoración de que la formación profesional sea el eje del currículum.

En el curso 1999-2000, desde el CEI-IDC, se realiza un estudio con el objetivo de recoger datos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en las Aulas de Aprendizaje de Tareas, con la finalidad de describir la situación del momento y plantear aspectos de mejora en la respuesta de las mismas. Una vez más, el estudio se realiza con la colaboración de profesionales de algunas de las AAT de la CAPV, a través de la realización de entrevistas semiestructuradas. Este estudio, analiza y propone líneas de actuación relacionadas con la organización, el funcionamiento, el proyecto curricular y la transición a la vida adulta.

En relación a la organización de las aulas, se recoge información sobre las características de los centros en los que se ubican las Aulas de Aprendizaje de Tareas, entre los que se destacan los niveles educativos que se imparten, los modelos lingüísticos, la jornada lectiva, el transporte y comedor escolar y la ubicación de las aulas en el centro. En este sentido, se resalta la importancia de que la oferta de los centros sea variada y se recalca la relevancia y necesidad de asegurar la dotación de recursos y espacios adecuados para el desarrollo de los programas.

En cuanto al funcionamiento, se recogen datos sobre el profesorado, su formación y experiencia, la coordinación entre los y las profesionales del centro como con profesionales

externos, la participación de los y las profesionales de AAT en la dinámica del centro y el alumnado. En esta línea, el equipo señala la necesidad de estabilizar el profesorado, proponer oferta formativa para los mismos, potenciar la coordinación entre distintas aulas de la zona, sensibilizar al centro con la finalidad de potenciar la inclusión en grupos ordinarios y establecer coordinaciones con los centros de empleo.

Respecto al proyecto curricular, se analizan los currículum, la integración en grupos ordinarios y los documentos de trabajo. En este sentido se identifica la necesidad de que el proyecto curricular se acerque a la normativa vigente, de que se potencie el segundo ciclo como formación profesional más específica, que se facilite la integración en grupos ordinarios (incluyendo momentos no formales), que se realicen proyectos de aula que se incorporen a los proyectos curriculares del centro, que se regulen la distribución y número de informes de evaluación, y que se elabore un modelo para el certificado final.

Y en lo que a la transición a la vida adulta se refiere, se analizan las prácticas o procesos de formación en centros de trabajo. De este análisis, se identifica la necesidad de establecer criterios para que todo el alumnado realice prácticas, generalizar los contactos con los centros de empleo para el desarrollo de planes de transición individual, facilitar información a las familias y establecer colaboración entre el sistema educativo y los centros de empleo.

Años después, Zulueta, Sobrino y Peralta (2005) realizan otro estudio dirigido a las Aulas de Aprendizaje de Tareas de Álava. En este estudio, se trata de valorar la satisfacción, intervención, y creencias y expectativas de la integración socio-laboral de los y las jóvenes que participan en las AAT de Álava, a través de un cuestionario dirigido a familias y profesores (de AAT como de aulas ordinarias en las que se incluye el alumnado de AAT), así como exponer los resultados más significativos. A través del estudio, se proponen mejoras para la satisfacción, la intervención educativa, la integración y la formación del profesorado.

A partir de los datos recogidos en el estudio, los autores concluyen la necesidad de desarrollar material adaptado a nuestro contexto, mejorar la coordinación entre los y las profesionales a partir del establecimiento de un sistema para el intercambio de la información, la comunicación y colaboración, la elaboración adecuada de las herramientas como el Plan de Transición Individual o el Plan Educativo Individualizado imprescindibles en esta etapa, facilitar y mejorar la participación de las familias, y promover la participación activa de la persona, teniendo en cuenta sus capacidades, preferencias, intereses y proyectos de futuro.

El último estudio de las Aulas de Aprendizaje de Tareas, lo realiza Múgica en el curso 2007-2008, en el que visita 20 centros con Aulas de Aprendizaje de Tareas de la CAPV, y envía un cuestionario a los y las profesionales de las AAT, los orientadores y las orientadoras de los centros, y las asesorías de necesidades educativas especiales de los Berritzegunes. A partir de esta información, la autora describe la situación del momento en relación al alumnado y profesorado, el contexto educativo y la participación en los centros, los documentos de trabajo, los programas educativos, la tutoría y relación con las familias, la coordinación del profesorado, la formación en centros de trabajo y acceso al mundo laboral, la formación del profesorado, y buenas prácticas de inclusión.

Finalmente, la autora concluye realizando propuestas de mejora dirigidas a ligar la oferta de las AAT a la formación profesional, actualizar la normativa de las AAT, reelaborar el currículum de las AAT basándolo en competencias básicas, elaborar planes de transición individuales, actualizar la oferta formativa, elaborar guías didácticas, implicar a las instituciones públicas en las prácticas de empleo, ampliar la oferta formativa dirigida al profesorado y la colaboración interservicios.

La tabla 3.1 recoge las aportaciones que se derivan de estos estudios, con la finalidad de identificar las áreas de mejora identificadas por los autores en relación a los programas de Aulas de Aprendizaje de Tareas.

Tabla 3.1: Síntesis de las aportaciones de los estudios sobre las Aulas de Aprendizaje de Tareas.

Estudios	Áreas de mejora
Galarreta (1995)	<p>Propuestas para la mejora de la formación profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creación de un marco legal para el desarrollo de los programas. - Organización de los centros (oferta, estructura, ubicación, responsabilidad, profesorado, procedimientos, colaboración, etc.) - Organización de las AAT y sus profesionales. - Desarrollo de la respuesta educativa al alumnado (Plan de transición individual, plan educativo individualizado) - Participación del alumnado. - Participación de la familia. <p>Propuestas para la respuesta a las nee desde la Educación Secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creación de un modelo comprensivo que atienda a la diversidad. - Desarrollo de medidas de respuesta de atención a la diversidad. - Participación en grupos ordinarios. - Consideración de actividades prácticas y de formación profesional. - Creación de una red de servicios de respuesta educativa. - Compromiso global del sistema educativo hacia la diversidad (PEC, PCC, equipo docente, administración, etc.) - Consideración de itinerarios formativos a partir de los PTI. - Valoración de la formación profesional como eje del currículum.
CEI-IDC (1999-2000)	<p>Propuestas dirigidas a la organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consideración de una oferta variada. - Dotación de recursos y espacios adecuados para el desarrollo de

programas.

Propuestas dirigidas al funcionamiento:

- Estabilización del profesorado.
- Formación del profesorado.
- Potenciación de la coordinación entre las distintas aulas de la zona.
- Sensibilización del centro en relación a la inclusión en grupos ordinarios.
- Estabilización de coordinaciones con los centros de empleo.

Propuestas dirigidas al proyecto curricular:

- Acercamiento del proyecto curricular a la normativa vigente.
- Potenciación del segundo ciclo como formación profesional más específica.
- Facilitación de la integración en grupos ordinarios (momentos formales y no formales).
- Realización de proyectos de aula e incorporación a los proyectos curriculares de centro.
- Regulación de la distribución y número de informes de evaluación.
- Elaboración de un modelo de certificado final.

Propuestas dirigidas a la transición a la vida adulta:

- Establecimiento de criterios para que todo el alumnado realice prácticas.
- Generalización de los contactos con los centros de empleo para el desarrollo de los PTI.
- Facilitación de información a las familias.
- Establecimiento de colaboración entre el sistema educativo y los centros de empleo.

Propuestas de mejora para la satisfacción, intervención educativa, integración y formación del profesorado:

- Desarrollo de material adaptado a nuestro contexto.
- Establecimiento de un sistema de intercambio de información entre los profesionales con la finalidad de mejorar la coordinación.
- Consideración de formas de comunicación y colaboración.
- Elaboración adecuada de los programas educativos individualizados y los planes de tránsito individual.
- Participación de las familias.
- Participación activa de la persona.
- Consideración de las capacidades, preferencias, intereses y proyectos de futuro.

Zulueta, Sobrino & Peralta (2005)

Propuestas de mejora:

- Consideración de la oferta de las AAT en relación a la formación profesional.
- Actualización de la normativa de las AAT.
- Renovación del currículum de las AAT basándolo en competencias básicas.
- Elaboración de PTI.
- Actualización de la oferta formativa.
- Elaboración de guías didácticas.
- Implicación de las instituciones públicas en las prácticas de empleo.
- Ampliación de la formación para el profesorado.
- Colaboración interservicios.

Múgica (2007-2008)

3.2.3. Situación actual y retos

En la actualidad (2015-2016), la CAPV cuenta con 41 centros educativos con programas de Aulas de Aprendizaje de Tareas repartidos entre los tres territorios, que abarcan 56 unidades,

484 alumnos y alumnas y 166 profesionales.

En Araba son 11 los centros educativos que cuentan con estos programas. De estos 11 centros, 9 son centros públicos y 2 privados. Cabe destacar, que uno de los centros cuenta con dos unidades de AAT, de manera que estos 11 centros agrupan 12 unidades, con un ratio no mayor que 10 alumnos y alumnas, que en su totalidad suponen 95 jóvenes. Respecto a los y las profesionales que participan en estas aulas, cuentan con 34 profesionales con perfiles de maestro o maestra con especialidad en PT, maestro o maestra de taller y especialista de apoyo educativo (EAE).

En Bizkaia cuentan con 14 centros educativos con programas de AAT, 11 de ellos públicos y 3 privados. Estos centros agrupan a su vez 23 unidades de AAT. Cabe destacar que dos de los centros privados de Bizkaia agrupan 5 y 4 unidades de AAT, y los demás centros no más de dos. En general, las aulas de este territorio responden a 213 alumnos y alumnas, con la participación de 79 profesionales de los distintos perfiles profesionales.

En cuanto a Gipuzkoa, son 16 centros educativos los que tienen programas de AAT, 12 públicos y 4 privados que agrupan 21 unidades de AAT. Dos de los centros, uno público y otro privado, cuentan con 3 unidades, aunque la gran mayoría de los centros se caracterizan por tener una unidad de AAT y por tanto, bajos ratios de alumnado. Las aulas en su totalidad cuentan con 176 alumnos/as y 53 profesionales de los tres distintos perfiles.

Por otro lado, el marco legislativo actual, derivado de la LOMCE y desarrollado a partir del Plan Heziberri 2020, nos sitúa en un entorno que tiene que definirse, caracterizado por la incertidumbre que supone todo cambio y la adaptación a la nueva situación.

Retomando el Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, en el Capítulo IV recoge la tutoría, orientación y atención a la diversidad y señala las medidas de respuesta a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. Entre estas medidas de respuesta a la diversidad en el Artículo 43 se incluyen los Programas para el Tránsito a la Vida Adulta, añadiendo lo siguiente:

“Los Programas para el Tránsito a la Vida Adulta son una oferta específica de formación para la vida activa del alumnado con necesidades educativas especiales vinculadas a una discapacidad grave que, finalizado el periodo de escolarización obligatoria, no acceda a la Formación Profesional Básica. Atenderán a alumnos y

alumnas durante un máximo de cuatro cursos, hasta la edad de 20 años, con carácter ordinario. Con carácter extraordinario podrán ser autorizados a prolongar la escolarización hasta los 21 años, siempre que el equipo de evaluación considere que, de acuerdo con sus actitudes e intereses, pueden llegar a obtener una mayor autonomía” (Art. 43.1, p. 39).

Uno de los primeros cambios que se observa es la denominación de los programas como Programas para la Transición a la Vida Adulta. La normativa anterior (Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco), incorporaba los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medidas de respuesta a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria y añadía la modalidad de Programas de Cualificación Profesional Inicial para el alumnado con necesidades educativas especiales y Aulas de Aprendizaje de Tareas (Art. 30).

En la actualidad, como comentábamos en el primer apartado, los PCPIs desaparecen, y se sustituyen por los programas de Formación Profesional Básica (FPB), pasando de ser medidas de respuesta a la diversidad en secundaria, a ser programas propios de la Formación Profesional. A su vez, mientras hasta el momento las Aulas de Aprendizaje de Tareas como una modalidad que se incluía en los programas de iniciación profesional, en la actualidad, bajo la denominación de Programas para el Tránsito a la Vida Adulta, pasan a considerarse una opción educativa específica dirigida al alumnado con discapacidad que no puede acceder a los programas de Formación Profesional Básica, y por consiguiente, no se mantienen como modalidad específica dentro del marco general de iniciación profesional.

Siguiendo a la normativa actual, los Programas de Tránsito a la Vida Adulta se imparten únicamente en centros de Educación Secundaria y Educación especial:

“Estos programas se impartirán en centros de Educación Secundaria y en centros de Educación Especial, dispondrán de una programación específica integrada en el Proyecto Curricular de Centro y cada alumno o alumna dispondrá de un Plan de Trabajo Individual cuya referencia será la programación específica del aula” (Decreto, 236/2015, 43.2, p.39).

Aquí se observa otro de los cambios. Hasta el momento, las Aulas de Aprendizaje de Tareas se encuentran tanto en centros de Educación Secundaria, como en centros de Formación Profesional. Siguiendo la normativa vigente, la propuesta de estos Programas para el Tránsito a

la Vida Adulta se ubican en los centros de Educación Secundaria y en centros de Educación Especial. En relación con lo expuesto anteriormente, mientras hasta el momento se consideraban una modalidad dentro de la iniciación profesional, en la actualidad no se entienden como modalidad de la FPB, sino como una medida específica para la transición a la vida adulta de las personas con discapacidad. Esta situación, y unida a la consideración de que en la actualidad algunas Aulas de Aprendizaje de Tareas se ubican en contextos de Formación Profesional, cabe pensar que se excluye esta posibilidad. Además, en relación a las buenas prácticas de transición recogidas en el Capítulo 2, tanto la formación laboral, como la inclusión en grupos ordinarios adecuados a la edad, son prácticas que tienen una aplicación lógica en los centros de Formación Profesional.

A su vez, el Decreto 236/2015 incluye que cada alumno y alumna dispondrá de un Plan de Trabajo Individual basado en la programación específica del aula. Anteriormente, en el apartado 3.2.1 *Diseño y descripción de las Aulas de Aprendizaje de Tareas*, se recoge que este Plan de Trabajo Individual se trata de una parte de una propuesta más amplia de transición a la vida adulta, en la que se incluyen, también los servicios sociales, laborales y culturales, así como la familia y el propio alumno o alumna (Orden, Art.20; Ugarriza & Mendia, 1997), y se propone el Plan de Tránsito Individual (PTI) como estrategia que permite acoger esta perspectiva más amplia (Ugarriza & Mendia, 1997). En esta línea, la consideración del Plan de Trabajo Individual, en vez de un Plan de Transición Individual, puede empobrecer la consideración de otros servicios más allá del educativo, y por tanto, la planificación de los procesos de transición.

Siguiendo con lo expuesto anteriormente, el Decreto añade que estos programas serán de dos tipos:

- “a) Programas de Aprendizaje de Tareas, que son programas específicos para el alumnado con discapacidad intelectual moderada o severa que no pueda alcanzar competencias profesionales pero sí determinadas habilidades profesionales.
- b) Programas para la Autonomía Personal y Social, que son programas específicos para el alumnado con discapacidad grave que no puede alcanzar competencias o habilidades profesionales” (Art. 43.3, p.39).

Hasta el momento, los programas de Aulas de Aprendizaje de Tareas eran la única modalidad de educación postobligatoria dirigida al alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo

con el objetivo de acompañarles en su transición. En la actualidad, la consideración de las Aulas de Aprendizaje de Tareas como modalidad específica única cambia, y se distinguen dos programas en el contexto de Educación Secundaria; por un lado, se mantienen los Programas de Aulas de Aprendizaje de Tareas, como respuesta al alumnado con discapacidad intelectual moderada o severa que puede desarrollar ciertas habilidades profesionales; y por otro lado, se añade otra modalidad denominada Programas para la Autonomía Personal y Social, dirigidos al alumnado con discapacidad grave y que no puede alcanzar habilidades profesionales.

Además de estos programas que se establecen desde la Educación Secundaria, la Formación Profesional, considera la participación de estudiantes con discapacidad y la respuesta a las necesidades educativas especiales. El Decreto 14/2016, de 2 de febrero, de modificación del Decreto por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del Sistema Educativo, en la disposición catorce, modifica el artículo 21.1 y recoge la posibilidad de adoptar medidas como el refuerzo educativo, la adaptación curricular o la flexibilización del periodo de escolarización:

“El equipo docente adaptará las programaciones a las necesidades educativas de los alumnos y las alumnas que forman su grupo de atención. Cuando el progreso de un alumno o una alumna no responda globalmente a los objetivos programados, los profesores y las profesoras adoptarán las oportunas medidas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptación curricular.

En el caso de alumnado con necesidades educativas especiales que requieran una flexibilización en el período de escolarización, el grupo docente atenderá a lo que reglamentariamente se determine para dichos casos, teniendo presente que, en ningún caso, la adaptación curricular podrá afectar a la desaparición de objetivos relacionados con competencias profesionales básicas para el logro de la competencia general para la que capacita el título.” (Decreto 14/2016, disposición catorce, p.13).

A su vez, el Decreto que regula la Formación Profesional Básica señala que se podrá participar en programas de FPB, con las medidas de atención a la diversidad necesarias para responder a las necesidades educativas especiales y la consecución de los resultados de aprendizaje (Decreto 86/2015, Art. 13.1) y hace referencia a la autonomía de los centros para la organización de la formación, ajustándose a las características de su alumnado:

“El departamento competente en materia de educación promoverá medidas metodológicas de atención a la diversidad que permitan a los centros, en el ejercicio

de su autonomía, una organización de la formación adecuada a las características de los alumnos y las alumnas.”(Decreto 86/2015, Art. 13.2, p.7)

En este sentido, y en relación al alumnado con discapacidad que puede acceder a la Formación Profesional Básica, se consideran medidas de atención a la diversidad y una organización que se adecue a las características del alumnado del centro, que podría tratarse de una Formación Profesional Básica Adaptada.

Esta situación actual nos presenta, por tanto, nuevos retos, relacionados con el diseño, organización y ubicación de los programas, así como la valoración de las posibilidades que los y las jóvenes con discapacidad tienen en relación a la participación en los mismos. A su vez, han pasado varios años desde los últimos estudios dirigidos a conocer la situación de las AAT. Estos estudios, además, identifican áreas de mejora y proponen líneas de actuación que en muchos de los sentidos no se han realizado.

Frente a esta realidad, parece interesante conocer la realidad de las Aulas de Aprendizaje de Tareas de la CAPV, como programas esenciales en la planificación de los procesos de transición de los y las jóvenes con discapacidad. Para ello, se parte de lo que la literatura de transición identifica como buenas prácticas, para poder acercarnos a la realidad y aportar una visión general de lo que se está realizando en las mismas.

Estudios anteriores han identificado prácticas significativas y han realizado propuestas de mejora. Se trata de seguir en esta línea, conociendo lo que se realiza y tratando de identificar prácticas concretas que permitan avanzar hacia el desarrollo de buenas prácticas, y por consiguiente, la consecución de resultados de transición, contextualizados en la realidad actual.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

- 4.1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO
- 4.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO
- 4.3. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN
 - 4.3.1. Enfoque metodológico. Consideraciones generales.
 - 4.3.2. Diseño de la investigación
- 4.4. ESTUDIO I
 - 4.4.1. Participantes
 - 4.4.2. Herramienta de recogida de datos
 - 4.4.3. Fiabilidad y validez
 - 4.4.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos
- 4.5. ESTUDIO II
 - 4.5.1. Participantes
 - 4.5.2. Herramientas de recogida de datos
 - 4.5.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos
 - 4.5.4. Fiabilidad y validez

CAPÍTULO 4.

METODOLOGÍA

4.1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El objeto de esta investigación es conocer el tipo y grado de buenas prácticas de transición identificadas por la literatura que se están desarrollando en nuestro contexto, y analizar los elementos que facilitan u obstaculizan el desarrollo de estas buenas prácticas.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), desde el final de la década de los 80, se crean las Aulas de Aprendizaje de Tareas (AAT) con la finalidad de fomentar la preparación laboral y para la vida activa de los y las jóvenes con discapacidad intelectual y dar respuesta educativa adecuada al alumnado con discapacidad intelectual con edad comprendida entre los 16-20 años. Por tanto, nos vamos a centrar en las Aulas de Aprendizaje de Tareas, que tienen la misión específica de facilitar la transición del periodo educativo a la vida adulta y mundo laboral.

A lo largo de los años, se ha podido observar un despliegue en el desarrollo de prácticas dirigidas a acompañar el proceso de transición a la vida adulta de los y las jóvenes con discapacidad, y se han realizado distintos estudios centrados en evaluar las AAT, proponiendo ciertas áreas de mejora.

Todo ello, unido a los cambios que se están dando en la comprensión de la discapacidad y en los modelos de atención y respuesta a sus necesidades, así como en el ámbito educativo, social

y económico que están transformando los procesos de transición a la vida adulta, nos han llevado a revisar y replantearnos las prácticas de transición.

4.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo general del estudio es:

‘Describir, analizar y ejemplificar las prácticas educativas que se desarrollan en las Aulas de Aprendizaje de Tareas de la CAPV y que facilitan, de manera relevante, la transición a la vida adulta de los y las jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo’.

Se persigue, a partir de las buenas prácticas de la literatura, identificar, describir y analizar de qué forma y en qué medida esas prácticas se están desarrollando en nuestro entorno. También se pretende identificar y describir cómo esas buenas prácticas se están implementando en algunos centros de la CAPV, de forma que aporten orientaciones para el conjunto de programas dirigidos a facilitar la transición a la vida adulta.

Para responder a este planteamiento, se han desarrollado dos estudios complementarios. En el primer estudio, de carácter cuantitativo, se trata de:

- a. Describir, desde la percepción de los y las profesionales, el tipo y grado en que las buenas prácticas identificadas por la literatura se están desarrollando en sus respectivas AAT.
- b. Analizar las variables que están influyendo en el grado que esas buenas prácticas se están implementando.
- c. Identificar áreas y aspectos que se pueden mejorar en las AAT para adecuarse a las propuestas de la literatura.

El segundo estudio, con metodología cualitativa, persigue:

- a. Identificar y describir, desde la perspectiva de estudiantes, familias y profesorado, ejemplos de buenas prácticas de transición que se desarrollan en los centros de AAT.
- b. Identificar y analizar elementos facilitadores y obstáculos para el desarrollo de buenas prácticas en las AAT.

Por último, y en base a los resultados de ambos estudios se busca aportar un conjunto de orientaciones para la mejora de la respuesta a los y las jóvenes con discapacidad que se enfrentan al reto de construir un proyecto de vida adulta.

4.3. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.3.1. Enfoque metodológico. Consideraciones generales.

El enfoque metodológico de esta investigación es mixto, puesto que se combina la perspectiva metodológica cuantitativa con la cualitativa.

En palabras de Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006), la metodología cuantitativa permite establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población a partir de la medición numérica y el uso de la estadística, utilizando para ello, la recolección y el análisis de datos. Por tanto, partiendo del objetivo de identificar qué buenas prácticas de transición que se señalan en la literatura se desarrollan en las Aulas de Aprendizaje de Tareas de la Comunidad Autónoma del País Vasco, y tratando de dibujar un panorama general de la situación actual de las aulas, en relación a estas buenas prácticas de transición, en el primer estudio de esta investigación, se ha optado por utilizar el enfoque metodológico cuantitativo.

A partir de esa visión general, y con el objetivo de describir cómo se desarrollan estas buenas prácticas, así como qué variables contribuyen desde el punto de vista de los principales agentes de estas realidades (jóvenes, profesionales y familias), el segundo estudio se desarrolla mediante el enfoque metodológico cualitativo. Permitiendo “emplear datos ‘naturales’ para ubicar secuencias interaccionales (como) en las cuales se desenvuelven los significados de los participantes (que)” (Silverman, 2005; citado en Vasilachis de Gialdino, 2014, p.25).

Por tanto, mediante el uso de la metodología cualitativa, en el segundo estudio, y apoyándonos en las palabras del mismo autor, se trata de “proveer una más profunda comprensión del fenómeno social que la que podría ser lograda por medio de datos cuantitativos” (p. 26).

4.3.2. Diseño de la investigación

Como hemos comentado, esta investigación se compone de dos estudios. El primer estudio trata de conocer qué buenas prácticas de transición identificadas por la literatura, y en qué grado, se están desarrollando en nuestro contexto en la actualidad. Para ello, partiendo de las buenas prácticas de transición identificadas en la literatura, se ha elaborado un cuestionario online, dirigido a los y las profesionales que trabajan en las Aulas de Aprendizaje de Tareas de la Comunidad Autónoma del País Vasco. A partir de este primer estudio, se trata de recoger una visión general del estado y desarrollo de estas buenas prácticas de transición, en nuestro contexto.

El segundo estudio trata de profundizar en el conocimiento de tres realidades de Aulas de Aprendizaje de Tareas, con el fin de identificar y describir formas concretas de desarrollar esas buenas prácticas y de analizar los elementos facilitadores u obstaculizadores en su desarrollo. Para ello, en cada una de estas realidades se han realizado observaciones en distintas situaciones de aula, se han analizado documentos significativos para el conocimiento del AAT, se han realizado entrevistas con profesionales y, finalmente, grupos de discusión con distintos agentes significativos del proceso, jóvenes, profesionales y familias.

La figura 4.1 recoge el diseño de la investigación distinguiendo los dos estudios y las distintas fases de cada uno de ellos. A lo largo del capítulo, se describirá en mayor profundidad cada uno de los estudios.

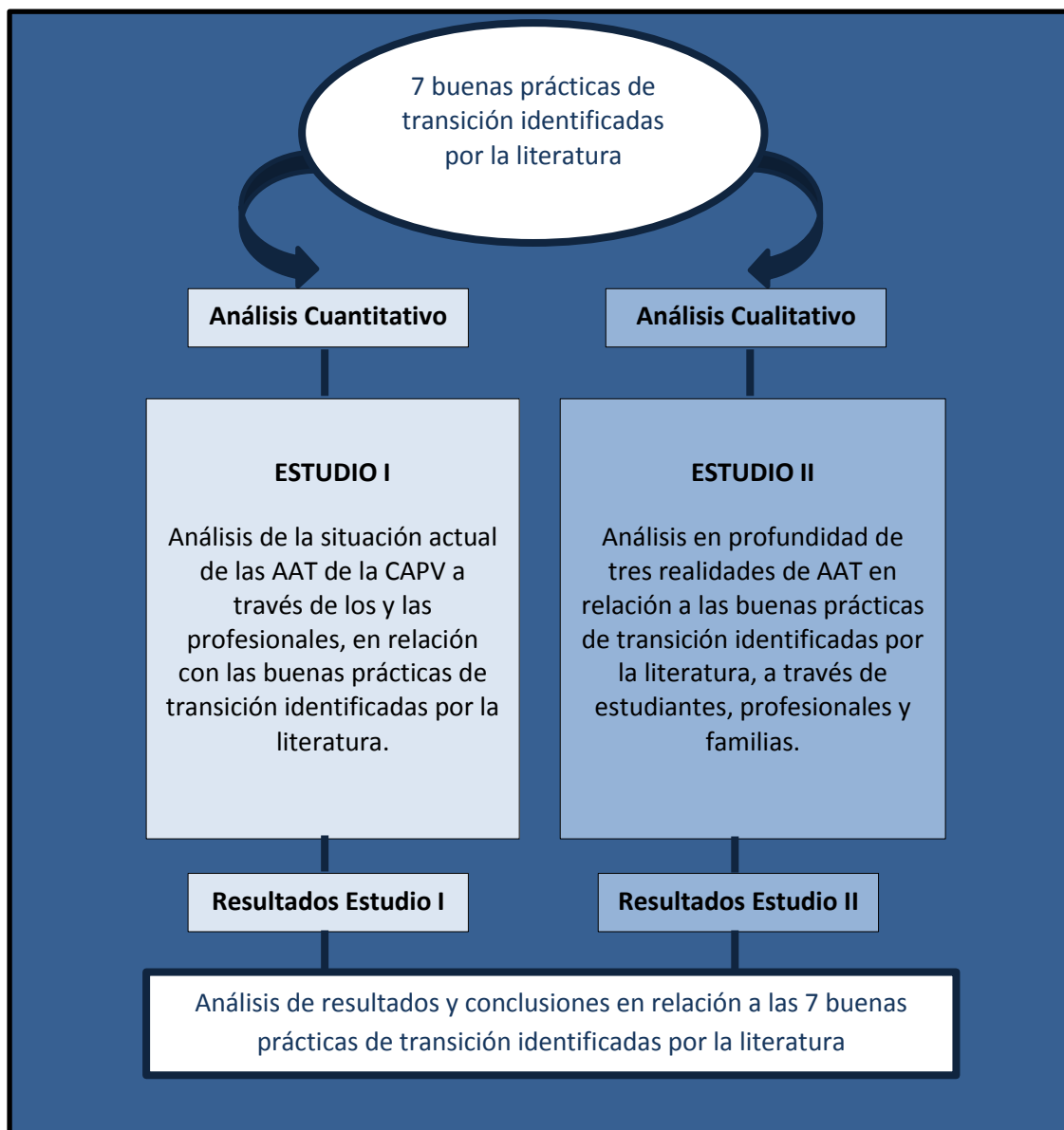


Figura 4.1: Diseño de la investigación, estudios y fases.

4.4. ESTUDIO I

Como se ha comentado en el diseño de la investigación, a través de este primer estudio se trata de conocer, desde la perspectiva de los y las profesionales que en la actualidad (2015-2016) realizan su labor en las Aulas de Aprendizaje de Tareas, qué buenas prácticas identificadas por la literatura, y en qué grado se están desarrollando. Además, se trata también, de analizar, desde el punto de vista de los y las profesionales, qué variables están influyendo en el grado de implementación de estas buenas prácticas, para poder identificar áreas o aspectos de mejora. Para ello, el proceso de investigación del Estudio I se divide en tres fases (tabla 4.1):

1. Elaboración del instrumento:

El instrumento para la recogida de datos de este primer estudio es un cuestionario online que se elabora a partir de la revisión de la literatura en relación a las buenas prácticas de transición. Desde la literatura, se identifican siete dimensiones de buenas prácticas de transición y se construye un primer borrador que se contrasta con profesionales expertos del área, con el fin de recoger los comentarios, sugerencias y observaciones de los mismos. De estas propuestas de los expertos se realizan modificaciones y se crea el cuestionario final.

2. Selección y contacto con la muestra:

Los participantes de este primer estudio son los y las profesionales que realizan su labor en las AAT en el curso 2015-2016. Para facilitar este contacto, en primer lugar se contacta con la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, solicitando su apoyo, y se recibe la confirmación de esta colaboración a través de las responsables del área de Escuela Inclusiva del Berritzegune Nagusia. A continuación, siguiendo el procedimiento establecido desde el Departamento de Educación, se contacta con los centros con AAT de la CAPV. Este contacto comienza con el envío de una carta informativa y de solicitud de colaboración que se envía a la dirección de los centros, y continúa con un contacto telefónico con la dirección de cada uno de los centros con AAT y la solicitud de direcciones electrónicas de los y las profesionales de las AAT.

3. Recogida y análisis de datos:

Finalmente, a través de las direcciones electrónicas de los y las profesionales de las AAT, se envía la carta de presentación y los cuestionarios online. Los y las profesionales cumplimentan los cuestionarios y una vez recogidas las respuestas, se procede al análisis de los datos.

A lo largo de este apartado dirigido al Estudio I, se describen de forma detallada los participantes, la herramienta para utilizada para la recogida de datos, la fiabilidad y validez de la misma, así como el procedimiento utilizado para la recogida y análisis de datos.

Tabla 4.1: Proceso de investigación del Estudio I.

1.FASE: Elaboración del instrumento	
Revisión de la literatura e identificación de dimensiones de buenas prácticas de transición	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda y revisión de la literatura sobre buenas prácticas de transición. - Identificación de dimensiones de buenas prácticas de transición que la literatura recoge como indicadores de resultados postescolares satisfactorios. - Revisión de la literatura de cada dimensión y definición e identificación de aspectos a tener en cuenta.
Revisión de herramientas, instrumentos... sobre cada buena práctica y redacción de posibles ítems	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda y revisión de herramientas, instrumentos y estudios realizados con cada dimensión - Selección de posibles ítems en relación con cada una de las dimensiones
Elaboración del primer borrador del instrumento	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar el número de ítems propuestos por cada dimensión y la correspondencia con la información que se pretende recoger. - Organizar, ordenar y dar formato al instrumento.
Revisión del primer borrador del instrumento por profesionales expertos del área	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar con distintos profesionales expertos del área para solicitarles la participación en el proceso de revisión del instrumento y envío del instrumento preparado para la revisión. - Recogida de comentarios, sugerencias y observaciones realizadas por los distintos profesionales.
Realización de modificaciones y elaboración del instrumento definitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la información recogida a partir de las aportaciones de los y las profesionales. - Realización de modificaciones y propuesta de cuestionario definitivo.
2.FASE: Selección y contacto con la muestra	
Contacto con la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, solicitando su apoyo para las fases de contacto con los centros, estudiantes, profesionales y familias.	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar con las responsables del área de Escuela Inclusiva del Berritzegune Nagusia. - Redactar carta informativa y de solicitud de apoyo para la Dirección de Innovación Educativa. - Confirmación de la colaboración de la Dirección de Innovación Educativa, a través de las responsables del área de Escuela Inclusiva del Berritzegune Nagusia.
Contacto telefónico con los centros educativos de la CAPV que tienen AAT.	<ul style="list-style-type: none"> - Redactar carta informativa y de solicitud de colaboración para los centros con AAT de la CAPV - Envío de carta de presentación del estudio a la dirección de los centros con AAT de la CAPV. - Contacto telefónico con la dirección de cada uno de los centros con AAT y solicitud de direcciones electrónicas de los y las profesionales que en la actualidad trabajan en el AAT.
3.FASE: Recogida y análisis de datos	
Envío de cuestionarios on-line a los y las profesionales de las Aulas de Aprendizaje de Tareas de la CAPV.	<ul style="list-style-type: none"> - Envío de carta de presentación y cuestionarios on-line a los y las profesionales de las AAT. - Cumplimentación de los cuestionarios por parte de los y las profesionales de las AAT.
Recogida de cuestionarios cumplimentados por los y las profesionales de las Aulas de Aprendizaje de Tareas y análisis de los resultados obtenidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de cuestionarios cumplimentados por los y las profesionales de AAT. - Recogida y análisis de datos. - Redacción de los resultados del primer estudio.

4.4.1. Participantes

Los participantes del primer estudio son los y las profesionales que en la actualidad se encuentran trabajando en las Aulas de Aprendizaje de Tareas de la CAPV. En las siguientes líneas, se detallará cómo ha sido la selección de la muestra y la descripción de la muestra final.

4.4.1.1. Selección de la muestra

El objetivo de este primer estudio es conocer qué buenas prácticas de transición identificadas por la literatura y en qué grado se están desarrollando en nuestro contexto en la actualidad, a través de la perspectiva que tienen los y las profesionales que trabajan en las AAT. Por ello, se decide que la muestra sea toda la población, es decir, los 166 profesionales que trabajan en las AAT de la CAPV en el curso 2015-2016.

En el curso 2015-2016, la CAPV cuenta con 41 centros educativos con programas de AAT, divididos en 11 centros en Araba (9 públicos y 2 privados), 14 centros en Bizkaia (11 públicos y 3 privados) y 16 centros en Gipuzkoa (12 públicos y 4 privados). A su vez, la totalidad de estos centros, abarcan 56 unidades de AAT, que se dividen en 12 unidades en Araba, 23 unidades en Bizkaia y 21 unidades en Gipuzkoa. Estas unidades de AAT, agrupan a 484 alumnos y alumnas, 95 agrupados en los centros de Araba, 213 en los centros de Bizkaia y 176 en los de Gipuzkoa. Así mismo, los programas de AAT cuentan con 166 profesionales, de los cuales 34 participan en las aulas de Araba, 79 en las de Bizkaia y 53 en las de Gipuzkoa. La tabla 4.2 recoge la totalidad de los centros, unidades, alumnado y profesionales de las AAT de la CAPV, así como la división por territorios.

Tabla 4.2: Centros, unidades, alumnado y profesionales de las AAT de la CAPV por territorios.

Territorio	Centros	Centros públicos	Centros privados	Unidades AAT	Alumnado	Profesionales
Araba	11	9	2	12	95	34
Bizkaia	14	11	3	23	213	79
Gipuzkoa	16	12	4	21	176	53
Total	41	32	9	56	484	166

Con el fin de contactar con los 166 profesionales y poder hacerles llegar el cuestionario online, se procede a contactar con la dirección de cada uno de los centros educativos, presentando la investigación y el objetivo del estudio. Así mismo, a través de este contacto, se solicita la dirección electrónica de los y las profesionales de las AAT del centro, y se busca la colaboración de los mismos. Se consigue la dirección de 138 (83.1%) profesionales, 29 profesionales de los centros de Araba, 76 profesionales de Bizkaia y 33 profesionales de Gipuzkoa. Estos a su vez, representan 34 centros (82.9%), de los cuales 9 pertenecen a Araba (7 públicos y 2 privados),

14 a Bizkaia (11 públicos y 3 privados) y 11 a Gipuzkoa (7 públicos y 4 privados). Estos centros agrupan 48 unidades de AAT (85.7%), divididas en 10 unidades de Araba, 23 de Bizkaia y 15 de Gipuzkoa. Así mismo, estas unidades agrupan a 420 alumnos y alumnas (86.7%), 74 de Araba, 213 de Bizkaia y 134 de Gipuzkoa. La tabla 4.3 resume la muestra invitada de los centros, unidades, alumnado y profesionales de las AAT de la CAPV por territorios.

Tabla 4.3: *Muestra invitada por centros, unidades, alumnado y profesionales de las AAT de la CAPV.*

Territorio	Centros	Centros públicos	Centros privados	Unidades AAT	Alumnado	Profesionales
Araba	9	7	2	10	74	29
Bizkaia	14	11	3	23	213	76
Gipuzkoa	11	7	4	15	134	33
Total	34	25	9	48	420	138

Antes de realizar el envío del cuestionario, se realiza una reunión con los asesores y las asesoras de necesidades educativas especiales de los berritzegune de la CAPV para presentar el estudio y animarlos a responderlo. Se realizan dos envíos del cuestionario online a los 138 profesionales. El primer envío se realiza el 20 de mayo de 2016 y el segundo, se repite el 3 de junio de 2016. A lo largo de la segunda quincena de mayo y el mes de junio, se reciben los cuestionarios cumplimentados. Finalmente, tras la recepción de los cuestionarios, la muestra participante en el Estudio I es de 81 profesionales, 11 profesionales de los centros de Araba, 51 profesionales de Bizkaia y 19 profesionales de Gipuzkoa. Estos a su vez, representan 30 centros, de los cuales 6 pertenecen a Araba (4 públicos y 2 privados), 14 a Bizkaia (11 públicos y 3 privados) y 10 a Gipuzkoa (7 públicos y 3 privados). Estos centros agrupan 42 unidades de AAT, divididas en 5 unidades de Araba, 23 de Bizkaia y 14 de Gipuzkoa. Así mismo, estas unidades agrupan a 383 alumnos y alumnas, 51 de Araba, 213 de Bizkaia y 119 de Gipuzkoa. La muestra, aun no siendo significativa, es importante, puesto que están representados el 73.1% de los centros (el 68.7% de los centros públicos y el 88.8% de los centros privados), el 75% de las unidades de AAT, el 79.1% del alumnado y, aunque en menor medida, el 48.7% de los y las profesionales.

Esta participación difiere por territorios. Mientras en Bizkaia están representados el 100% de los centros, unidades y alumnado de los centros, así como el 64.5% de los y las profesionales la participación es menor en los otros dos territorios. En Gipuzkoa están representados el 62.5% de los centros, el 66.6% de las unidades de AAT, el 67.6% del alumnado y el 35.8% de los y las profesionales, y, en Araba, el 54.5% de los centros, el 41.6% de las unidades de AAT, el 53.2% del alumnado y el 32.3% de los y las profesionales. La tabla 4.4 resume la muestra participante de los centros, unidades, alumnado y profesionales de las AAT de la CAPV por territorios.

Tabla 4.4: Centros, unidades, alumnado y profesionales de las AAT de la CAPV por territorios que participan en el Estudio.

Territorio	Centros			Centros públicos			Centros privados			Unidades AAT			Alumnado			Profesionales		
	N	% ³	% ⁴	N	%1	%2	N	%1	%2	N	%1	%2	N	%1	%2	N	%1	%2
Araba	6	81.8	54.5	4	77.7	44.4	2	100	100	5	83.3	41.6	51	77.8	53.6	11	85.2	32.3
Bizkaia	14	100	100	11	100	100	3	100	100	23	100	100	213	100	100	51	96.2	64.5
Gipuzkoa	10	68.7	62.5	7	58.3	58.3	3	100	75	14	71.4	66.6	119	76.1	67.6	19	62.2	35.8
Total	30	82.9	73.1	22	78.1	68.7	8	100	88.8	42	85.7	75	383	86.7	79.1	81	83.1	48.7

4.4.1.2. Descripción de la muestra

La muestra del Estudio I queda constituida por 81 profesionales de las AAT de la CAPV que se encuentran en activo en el curso académico 2015-2016. De estos 81 profesionales, 31 son hombres (39.7%), frente a 48 mujeres (60.3%). Su edad oscila entre los 28 y 64 años (M=47.01, DT=9.22).

En cuanto al perfil profesional, 34 son maestros y maestras con especialidad en PT (44.2%), 22 son maestros y maestras de taller (28.6%), 17 son especialistas de apoyo educativo (22.1%) y 4 corresponden a otro perfil profesional (5.2%), en este caso se trata de orientadores y orientadoras, y coordinadores y coordinadoras del programa. La experiencia profesional de estos profesionales en las Aulas de Aprendizaje de Tareas, varía entre 1 y 33 años (M=11.97, DT=8.85), observando que aproximadamente la mitad de la muestra (51.3%) tiene hasta diez años de experiencia, y la otra mitad (48.7%), más de diez años de experiencia. La tabla 4.5 resume las características de los y las profesionales participantes en relación al sexo y perfil profesional.

Tabla 4.5: Características de los y las profesionales en relación al sexo y perfil profesional.

Variables	F	%
Sexo:		
Hombre	31	39,7
Mujer	48	60,3
Perdidos	2	
Perfil profesional:		
PT	34	44,2
Maestro o maestra de taller	22	28,6
EAE	17	22,1
Otros (orientador, coordinador)	4	5,2
Perdidos	4	

Respecto a los centros donde se ubican, 46 profesionales (56.8%) pertenecen a centros públicos, mientras que 35 profesionales (43.2%) ejercen su labor en centros privados (concertados). El 63% de estos profesionales (n=51) pertenecen a centros de Bizkaia, el 23.5%

³ Porcentaje de la muestra invitada.

⁴ Porcentaje de la muestra.

(n=19) a centros de Gipuzkoa y el 13.6% (n=11) a centros de Araba. A su vez, 14 profesionales (17.7%) se ubican en poblaciones de hasta 20000 habitantes, 12 profesionales (15.2%) en poblaciones de entre 20000 y 50000 habitantes y más de la mitad, 53 profesionales (67.1%) se ubican en poblaciones de más de 50000 habitantes.

En cuanto a la descripción de la muestra a partir de los centros, queda constituida por 30 centros (73.1% del total de los centros con AAT), de los cuales 22 son centros públicos (el 73.3%) y 8 son centros privados (el 26.7%). Teniendo en cuenta el territorio histórico, 14 centros (el 46.7% de la muestra) pertenecen a Bizkaia, y se dividen en 11 centros públicos (78.5%) y 3 privados (21.4%); 10 centros se ubican en Gipuzkoa (33.3%), de los cuales 7 centros son públicos (70%) y 3 centros son privados (30%); y, los otros 6 centros pertenecen a Araba (20%), siendo 4 de ellos públicos (66.6%) y 2 privados (33.3%). De estos 30 centros que representan la muestra, 7 centros (23.3%) pertenecen a poblaciones de hasta 20000 habitantes, 6 centros (20%) a poblaciones de entre 20000 y 50000 habitantes, y 17 centros (56.7%), más de la mitad, se ubican en poblaciones de más de 50000 habitantes. La tabla 4.6 agrupa la información de los y las profesionales y centros que componen la muestra en relación al tipo de centro, territorio histórico y número de habitantes de las poblaciones.

Tabla 4.6: *Características de los y las profesionales y centros de la muestra en relación al tipo de centro, territorio histórico y población.*

Variables	Profesionales		Centros	
	F	%	F	%
Tipo de centro:				
Público	46	56,8	22	73,3
Privado (Concertado)	35	43,2	8	26,7
Territorio histórico:				
Bizkaia	51	63	14	46.7
Gipuzkoa	19	23,5	10	33.3
Araba	11	13,6	6	20
Población:				
Hasta 20000	14	17,7	7	23.3
20000-50000 hh	12	15,2	6	20
Más de 50000	53	67,1	17	56.7
Perdidos	2			

Un aspecto a considerar, y que será importante a la hora de analizar, interpretar y concluir tiene que ver con la diferentes tasas de respuesta, puesto que afecta a las características de la misma. Se identifican dos centros, concretamente dos centros privados de Bizkaia, en los cuales se agrupan un número importante de profesionales (33 profesionales) y considerando que la tasa de respuesta de los mismos ha sido muy alta, (el 81.8%, 27 profesionales), va a tener un mayor peso en los resultados. Estos 33 profesionales de los centros privados de Bizkaia suponen el 41.7% del total de los y las profesionales de Bizkaia, y el 19.8% de los y las

profesionales en su conjunto; a su vez, los 27 profesionales de estos dos centros que responden el cuestionario suponen el 52.9% de la muestra de Bizkaia y el 19.5% de la muestra en su conjunto.

En relación a la participación de los distintos perfiles profesionales por cada tipo de centro, el 55.8% de los y las PT (n=19) pertenecen a centros públicos, mientras el 44.1% (n=15) a los centros privados, el 77.6% de los maestros y las maestras de taller (n=17) son profesionales que pertenecen a los centros públicos y el 22.7% (n=5) a los centros privados, el 35.2% de los y las especialistas de apoyo educativo (n=6) realizan su labor en centros públicos y el 65.7% (n=11) en los centros privados, y por último, el 25% de los otros profesionales (n=1) pertenece a centros públicos mientras el 75% (n=3) pertenece a centros privados.

Respecto a la participación de los distintos profesionales por tipo de centro en los distintos centros, el 5.8% de los y las PTs (n=2) realizan su labor en los centros públicos de Araba, el 5.8% (n=2) en los centros privados de Araba, el 26.4% (n=9) en los centros públicos de Bizkaia, el 32.3% (n=11) en los centros privados de Bizkaia, el 23.5% (n=8) en los centros públicos de Gipuzkoa y el 5.8% (n=2) en los centros privados de Gipuzkoa. En cuanto a los maestros y las maestras de taller, el 18.1% (n=4) realiza su labor en los centros públicos de Araba, el 31.8% (n=7) en los centros públicos de Bizkaia, el 13.6% (n=3) en los centros privados de Bizkaia, el 27.2% (n=6) en los centros públicos de Gipuzkoa y el 9% (n=2) en los centros privados de Gipuzkoa, no perteneciendo ninguno a los centros privados de Araba. En lo que a los y las EAE se refiere, el 5.8% (n=1) desempeña su labor en centros públicos de Araba, el 29.4% (n=5) en los centros públicos de Bizkaia y el 64.7% (n=11) en los centros privados de Bizkaia, no participando ningún EAE de los centros privados de Araba, ni tampoco de los centros de Gipuzkoa (tanto públicos como privados). Por último, en relación a los otros perfiles profesionales, el 25% (n=1) pertenecen a los centros públicos de Bizkaia, el 50% (n=2) a los centros privados de Bizkaia y el 25% (n=1) a los centros privados de Bizkaia. La tabla 4.7 recoge el perfil profesional de los participantes en relación al tipo de centro y el territorio histórico.

Tabla 4.7: *Profesionales por tipo de centro y territorio histórico.*

	Territorio Histórico												Total centros			
	Araba				Bizkaia				Gipuzkoa				Público		Privado	
	Público		Privado		Público		Privado		Público		Privado		F	%	F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
PT	2	5.8	2	5.8	9	26.4	11	32.3	8	23.5	2	5.8	19	55.8	15	44.1
Maestro/a de taller	4	18.1	0	0	7	31.8	3	13.6	6	27.2	2	9	17	77.2	5	22.7
EAE	1	5.8	0	0	5	29.4	11	64.7	0	0	0	0	6	35.2	11	64.7
Otros	0	0	0	0	1	25	2	50	0	0	1	25	1	25	3	75

En cuanto al aula de aprendizaje de tareas en el que estos profesionales desarrollan su labor, el 37.5% de los y las profesionales (n=30) afirman que las aulas donde se ubican están organizadas por ciclos, frente al 62.5% (n=50), más de la mitad de la muestra, que expresan que no lo están. En relación a los centros, el 33.3% de los centros (n=10) afirman, que las aulas que acogen están organizadas por ciclos, frente al 66.7% de los centros (n=20), más de la mitad de los mismos, expresan que no se organizan por ciclos.

En lo que al alumnado que acogen se refiere, el 42.5% de los y las profesionales (n=34) desarrolla su labor en programas de AAT que tienen hasta 10 alumnos y alumnas, el 22.5% (n=18) en programas de entre 11 y 30 alumnos y alumnas y el 35% (n=28) en programas de 30 alumnos y alumnas o más. En relación a los centros, el 63.3% de los centros (n=19) acogen programas de AAT que tienen hasta 10 alumnos y alumnas, el 26.7% (n=8) programas que responden a entre 11 y 30 alumnos y alumnas y el 10% de los centros (n=3), programas de 30 alumnos y alumnas o más. La tabla 4.8 recoge las características de las AAT en las que participan los y las profesionales de la muestra y los centros educativos representados.

Tabla 4.8: *Características organizativas y de alumnado de las AAT en las que participan los y las profesionales de la muestra y los centros representados.*

Variables	Profesionales		Centros	
	F	%	F	%
Ciclos:				
Sí	30	37,5	10	33,3
No	50	62,5	20	66,7
Perdidos	1			
Alumnado:				
Hasta 10	34	42,5	19	63,3
De 11 a 30	18	22,5	8	26,7
30 o más	28	35	3	10
Perdidos	1			

Dada la diversidad de alumnado que podemos encontrarnos en las AAT, como se ha señalado en el Capítulo 3, es relevante determinar si el alumnado, que en estos momentos acude a las mismas, tiene una orientación hacia el empleo o hacia otro tipo de servicios. Aunque esta división de alumnado no es acorde con los planteamientos actuales de discapacidad, sigue funcionando como criterio para describir tanto la tipología de alumnado como la orientación de los programas. Lamentablemente, la reciente normativa sobre AAT, sigue manteniendo este criterio.

En esta línea, más de la mitad de la muestra, 58 profesionales (%72.5) consideran que el empleo es un objetivo principal de la programación del aula en más del 75% del alumnado; 15 profesionales (18.8%) consideran que es el objetivo principal entre el 50 y el 75% del

alumnado; 2 profesionales (2.5%) consideran que es el objetivo del 25-50% del alumnado; y, sólo 5 profesionales (6.3%) consideran que es el objetivo principal de menos del 25% del alumnado.

Desde la perspectiva de centro, más de la mitad de los centros que componen la muestra, 20 centros (%66.7) consideran que el empleo es un objetivo principal de la programación del aula en más del 75% del alumnado; 7 centros (23.3%) consideran que es el objetivo principal entre el 50 y el 75% del alumnado; 1 centro (3.3%) considera que es el objetivo del 25-50% del alumnado; y, 2 centros (6.7%) consideran que es el objetivo principal de menos del 25% del alumnado. La tabla 4.9 recoge los datos de las respuestas a partir de los y las profesionales y los centros en relación al empleo como objetivo principal del servicio.

Tabla 4.9: *Respuestas de los y las profesionales y los centros en relación al empleo como objetivo principal del AAT.*

Variables	Profesionales		Centros	
	F	%	F	%
Empleo objetivo principal:				
Menos del 25%	5	6,3	2	6,7
Entre el 25% y el 50%	2	2,5	1	3,3
Entre el 50% y el 75%	15	18,8	7	23,3
Más del 75%	58	72,5	20	66,7
Perdidos	1			

4.4.2. Herramienta de recogida de datos

Para la recogida de datos del Estudio I se ha utilizado el cuestionario online elaborado a partir de la revisión de la literatura de las buenas prácticas de transición. A lo largo de las siguientes líneas, se profundizará en el proceso de elaboración del instrumento y la descripción del instrumento final.

4.4.2.1. Elaboración del cuestionario

El proceso de elaboración del instrumento comienza con la revisión de la literatura de transición a la vida adulta. Para ello, se realiza una búsqueda sobre estudios internacionales que han analizado los programas educativos para la transición dirigidos a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, haciendo especial hincapié en estudios que se centran en identificar buenas prácticas (Bambara, Wilson & McKenzie, 2007; Flexer & Baer, 2005, 2008; Greene, 2003, 2009; Kohler & Field, 2003; Papay, 2011; Wehman, 2001, 2006, 2013; Wehmeyer & Webb, 2012). La tabla 4.10 recoge la bibliografía de referencia para la definición y revisión de las distintas dimensiones.

A partir de la revisión de estos estudios, se identifican siete dimensiones de buenas prácticas de transición, que la literatura recoge como predictores de resultados postescolares exitosos.

Las siete dimensiones identificadas son:

1. Participación de los y las jóvenes en la transición y otras estrategias para promover la autodeterminación.
2. Participación de las familias.
3. Planificación individualizada de la transición.
4. Formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral.
5. Formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo un currículum funcional y formación basada en la comunidad.
6. Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad.
7. Participación y colaboración interservicios.

Tabla 4.10: *Bibliografía de referencia para la definición de las dimensiones.*

	Dimensión 1 Autodeterminación	Dimensión 2 Familias	Dimensión 3 PTI	Dimensión 4 Empleo	Dimensión 5 Vida independiente	Dimensión 6 Inclusión	Dimensión 7 Colaboración
Bambara, Wilson & McKenzie (2007)	X	X	X	X		X	X
Brolin y Loyd (2004)	X	X	X	X	X		
Deshler & Schumaker (2006)	X	X		X	X	X	X
Flexer & Baer (2005;2008)	X	X	X	X	X	X	X
Greene (2003;2009)	X	X	X	X	X	X	X
Kohler (1996)	X	X	X	X	X	X	X
Kohler & Field (2003)	X	X	X	X	X	X	X
Kohler & Hood (2000)	X	X		X		X	
Papay (2011)	X	X	X	X	X	X	X
Test, Aspel & Everson (2006)	X	X		X	X		X
Wehman (2001;2006;2013)	X	X	X	X	X	X	X
Wehmeyer & Webb (2012)	X	X	X	X	X	X	X

La identificación de estas dimensiones de buenas prácticas de transición, deriva en la necesidad de analizar con mayor profundidad cada una de ellas, con el fin de definir las y conocer cuáles son las prácticas y experiencias que en la actualidad se están llevando a cabo o los expertos del área entienden que se deberían desarrollar. Para ello, se analiza la literatura de cada una de las áreas y se define cada una de las dimensiones.

A través de la revisión en profundidad de cada una de las dimensiones, se identifican y definen aspectos a tener en cuenta e indicadores para el desarrollo de cada una de ellas. Además, esta revisión permite, también, conocer y revisar distintas herramientas e instrumentos para la evaluación (Brewer et al., 2011; Grigal, Dwyre, Emmett & Emmett, 2012; Kellems & Morningstar, 2010; PERC, 2007; Shaw, Kochhar-Bryant, Izzo, Benedict & Parker, 2005), que conllevan, a su vez, identificar posibles estructuras e ítems para la elaboración del cuestionario que tiene como objetivo recoger cuáles son las prácticas educativas más habituales en las Aulas de Aprendizaje de Tareas, en relación a las dimensiones de estudio. La tabla 4.11 recoge los indicadores de cada una de las dimensiones de buenas prácticas, así como la denominación que se utilizará para las dimensiones en las siguientes páginas.

Tabla 4.11: *Indicadores de las buenas prácticas de transición identificadas por la literatura.*

Dimensiones	Indicadores
Autodeterminación	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y formación de los y las profesionales en autodeterminación (asistencia a cursos, manejo de bibliografía básica...). - Realización de actividades específicas con la intención de desarrollar la autodeterminación. - Realización de sesiones para dialogar sobre los intereses, sueños y aspiraciones de futuro del alumnado. - Realización de actividades para que el alumnado sepa reconocer sus fortalezas y debilidades. - Realización de actividades para que el alumnado sepa plantearse objetivos.
Participación de las familias	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de sesiones con el alumnado y la familia para dialogar sobre intereses, sueños y aspiraciones de futuro - Participación de las familias en la selección de objetivos de aprendizaje de sus hijos e hijas. - Niveles de colaboración entre familias y profesionales en el desarrollo de programas. - Participación de las familias en la evaluación de los programas de sus hijos e hijas. - Participación de las familias y amigos en las redes para el logro de los objetivos.
Planificación individualizada de la transición	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de preguntas sobre deseos, aspiraciones e intereses de los alumnos y las alumnas para la formulación de objetivos de aprendizaje. - Consideración de deseos, aspiraciones e intereses de los alumnos y las alumnas en la formulación de objetivos de aprendizaje - Realización de planes de transición individual para cada alumno y alumna (metas que se espera que consiga y apoyos para ello). - Inclusión en el PTI de objetivos acerca de trabajo, hogar y vivienda, ocio, relaciones sociales y formación postescolar que se espera cuando el alumno o la alumna termine la escuela.

	<ul style="list-style-type: none"> - Consideración del entorno natural del alumnado como referente para plantear objetivos de aprendizaje. - Presencia de un tutor o una tutora responsable de coordinar las actividades de transición (PTI, relación con las familias, relación con los servicios laborales, tutorías personalizadas). - Realización de acciones para promover que el alumnado tenga amigos fuera de la escuela. - Realización de seguimiento del alumnado que haya finalizado la escuela para disponer información sobre sus resultados de vida adulta.
Formación para el empleo	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia de actividades de preparación laboral para el alumnado. - Participación del alumnado en actividades de preparación laboral. - Presencia de un tutor o una tutora responsable de coordinar la relación del alumno o la alumna con los servicios laborales. - Promoción de experiencias laborales (prácticas en la propia escuela, en empresas ordinarias, en empleo protegido, aprendizaje servicio, voluntariado, trabajos en verano, campos de trabajo). - Participación del alumnado en experiencias laborales.
Formación para la vida independiente	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de actividades de áreas funcionales: cuidado personal, tareas domésticas, desplazamientos, uso del dinero, etc. - Formulación de resultados del alumnado en competencias prácticas. - Realización de actividades para que el alumnado termine la escuela preparado para desempeñar un puesto de trabajo, comunicar sus necesidades y preferencias, desarrollar relaciones afectivo-sexuales, hacer y mantener amistades y reconocer sus fortalezas y debilidades y plantearse objetivos personales. - Realización de actividades en las que el alumnado muestra su competencia en entornos comunitarios. - Uso de espacios y recursos comunitarios (barriero, recursos culturales, deportivos, actividades cívicas y/o voluntarias ...). - Presencia de actividades académicas en el curriculum del alumnado.
Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> - Participación del alumnado en grupos ordinarios de ESO, FPB, grado medio o bachillerato. - Realización de prácticas en contextos laborales ordinarios. - Realización de actividades en entornos y servicios de la comunidad. - Realización de actividades de apoyo a la participación en grupos ordinarios.
Colaboración interservicios	<ul style="list-style-type: none"> - Traspase de información de los programas educativos a los servicios de adultos (servicios de empleo, centros de día, asociaciones...). - Presencia de objetivos compartidos entre servicios educativos y postescolares (p.e a la hora de buscar prácticas). - Realización de reuniones con servicios de empleo (cee, lanbide...), para coordinar la formación y el acceso del alumnado a sus servicios y programas. - Realización de reuniones con servicios sociales (públicos o de iniciativa social) para prever los apoyos pueden necesitar al terminar la escuela. - Existencia de relaciones formales entre el programa de AAT y entidades que prestan servicios de adultos con discapacidad.

A continuación, comienza el proceso de elaboración del cuestionario, partiendo, como se ha comentado anteriormente, de la revisión de herramientas, instrumentos y estudios relacionados con cada dimensión identificada. A partir de esta revisión, se seleccionan ítems relacionados con los diversos aspectos de cada una que se pretenden estudiar a través del cuestionario, y se verifica que los ítems creados y seleccionados, permiten recoger lo que se ha determinado en la definición de cada una de ellas. Con el fin de elaborar el primer borrador, se

organizan y ordenan los distintos ítems, a partir de una estructura coherente que permita recoger la información que se ha considerado relevante y, así mismo, que a los y las profesionales les resulte lo más comprensible y sencillo posible.

Este primer borrador consta de 56 preguntas divididas en dos partes. La primera parte, recoge datos descriptivos del o la profesional que responde al cuestionario, a través de cuatro preguntas de respuestas abiertas, y del centro en el que desarrolla su trabajo, a partir de cinco preguntas con opciones de respuesta, y algún aspecto a concretar de forma más específica. La segunda parte, cuenta con 47 ítems, que pretenden recoger el grado en el que los y las profesionales del aula consideran que ciertas prácticas se están desarrollando. Para ello, los 47 ítems se han dividido en 40 ítems con cuatro opciones de respuesta, 1 ítem con dos opciones de respuesta y 6 ítems en los que se solicita una respuesta concreta.

Una vez elaborado el primer borrador del cuestionario, se considera contrastarlo con profesionales expertos del área con la finalidad de evaluar la pertinencia y claridad del mismo. Para ello, en el mismo cuestionario, al final de cada uno de los apartados –datos descriptivos y prácticas en las AAT-, se añade un cuadro de observaciones para el revisor o revisora en el que puedan añadir cualquier comentario sobre algún dato que no se recoge, cualquier propuesta de modificación en la formulación de las preguntas o cualquier otra cuestión sobre el cuestionario en su conjunto. Además, al lado de cada uno de los ítems, se dispone un cuadro para el revisor o revisora en el que se le pide que estime del 1 al 5 en qué medida es una pregunta adecuada y clara.

Con el fin de realizar esta revisión, se contacta con 9 profesionales, 7 profesionales (maestros y maestras con especialidad en pedagogía terapéutica, maestros y maestras de taller y especialistas de apoyo educativo) que trabajan en Aulas de Aprendizaje de Tareas de dos centros educativos distintos y 2 responsables del área de Escuela Inclusiva del Berritzegune Nagusia. A partir del contacto y la disposición mostrada por los y las profesionales, se les envía el primer borrador del cuestionario, preparado para el proceso de revisión, y en plazo de dos semanas, se recogen los comentarios, sugerencias y observaciones realizadas.

A partir de las respuestas de los distintos profesionales, se analizan las aportaciones y se procede a modificar el primer borrador. De la realización de estas modificaciones se crea el cuestionario definitivo en castellano y euskera. Finalmente, el cuestionario definitivo (Anexo 1) cuenta con 64 preguntas, divididas en dos partes. En la primera parte, se han mantenido las 10 preguntas iniciales, realizando ciertas modificaciones en la forma de plantear las preguntas y

añadiendo ciertos datos que permitan clarificar alguna cuestión. En cuanto a la segunda parte, cuenta con 54 ítems con cuatro opciones de respuesta. Además, al final del cuestionario se añade un apartado de respuesta abierta, en el que se le invita al o la profesional a añadir lo que considere en relación a su situación y las prácticas de las AAT.

4.4.2.2. Descripción de la herramienta

A partir del proceso de elaboración y revisión del cuestionario y con el fin de facilitar la recogida de datos, se decide que el cuestionario se va a estructurar en dos partes. Una primera parte, en la que se solicitan datos descriptivos del o la profesional, del Aula de Aprendizaje de Tareas y del centro en la que se encuentra; y, una segunda parte, en la que se presentan diversas prácticas educativas sobre las que se solicita que el o la profesional estime el grado en el que se realizan en su aula de referencia. Para ello, en esta segunda parte, cada ítem cuenta con cuatro opciones de respuesta, que permitan a la persona que cumplimenta el cuestionario identificar en qué grado se están realizando en su centro concreto las prácticas descritas.

La información que se solicita en la primera parte del cuestionario, la parte de los datos descriptivos, se divide de la siguiente manera:

-Datos relacionados con el o la profesional que responde al cuestionario (5 preguntas): Los datos que se tratan de recoger con estas preguntas son la edad aproximada del o la profesional, la función de desempeña dentro del servicio y los años de experiencia que tiene en el ámbito de las AAT, así como en los servicios relacionados con las necesidades educativas especiales.

-Datos relacionados con el centro en el que desarrolla su trabajo (5 preguntas): Se trata de recoger la información general del centro como el tipo de centro (público o privado), el territorio en el que se encuentra, la población a la que responde y las enseñanzas que imparte. Además, se trata de conocer el AAT y se realizan preguntas relacionadas con las características organizativas, del alumnado y de la finalidad.

En cuanto a la segunda parte del cuestionario, la relación de los ítems con las siete buenas prácticas identificadas como dimensiones de estudio se han dividido de la siguiente forma:

-Participación de los y las jóvenes en la transición y otras estrategias para promover la autodeterminación (ítems 1, 7, 37, 40, 50, 51): Se trata de recoger el grado en el que se preguntan las aspiraciones, deseos e intereses de los y las jóvenes, y se trabaja el comunicar sus necesidades y preferencias, el reconocimiento de fortalezas y debilidades, y el

planteamiento de objetivos personales. Además, se trata de conocer el grado de conocimiento sobre autodeterminación que tienen los y las profesionales y la presencia de actividades específicas para su desarrollo en el alumnado.

-Participación de las familias (ítems 3, 4, 5, 6, 27, 54): Se trata de recoger el grado de participación de las familias en la selección de objetivos, en la colaboración para el desarrollo de programas y en la evaluación de los programas de sus hijos e hijas, a partir de la realización de sesiones de diálogo y el desarrollo de redes de amigos y familiares para el logro de los objetivos que se plantean; además de la presencia de un tutor o una tutora referente para esta colaboración.

-Planificación individualizada de la transición (ítems 2, 10, 11, 26, 29, 30): Se trata de recoger la presencia de los planes de transición individual que incluyan objetivos de trabajo, hogar y vivienda, ocio, formación postescolar o relaciones sociales. También, el grado en el que se tienen en consideración los deseos, aspiraciones e intereses de los y las jóvenes en la formulación de los mismos. Finalmente, la presencia de un tutor o una tutora responsable del seguimiento individualizado del o la joven a lo largo de su estancia en el programa y una vez lo haya finalizado, con el fin de disponer información de sus resultados de vida adulta.

-Formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral (ítems 22, 36, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49): Se trata de recoger el porcentaje de actividades laborales que se ofrecen y el grado de desarrollo de competencias básicas para desempeñar un puesto de trabajo. Por otro lado, se recoge el porcentaje de alumnado que participan en experiencias laborales (prácticas o actividades laborales en la propia escuela, prácticas en empresas ordinarias, prácticas en empleo protegido, aprendizaje servicio, voluntariado, trabajos en verano, campos de trabajo) y el grado en el que se promueven estas experiencias.

-Formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo un currículum funcional y formación basada en la comunidad (ítems 17, 18, 19, 21, 23, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 41, 52, 53): Se trata de recoger el grado en el que desde el currículum se desarrollan las áreas funcionales y los resultados se formulan en términos de competencias prácticas, para que el alumno termine el programa preparado para su cuidado personal, desempeñar tareas domésticas básicas, desplazarse por su entorno y manejarse con el transporte, hacer compras y manejarse con los gastos, desarrollar relaciones afectivo sexuales, hacer y mantener amistades, etc. Además del grado en el que participan en espacios y recursos comunitarios,

planteando actividades en las que el entorno natural del o la joven se utiliza como referencia y en las que tengan que desarrollar sus competencias en entornos comunitarios.

-Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad (ítems 14, 15, 16, 20, 24): Se trata de recoger el porcentaje del alumnado de AAT que participa en grupos ordinarios, concretando el tiempo que destinan para ello y para las actividades de apoyo para esta participación que se realizan, y también, la naturaleza de los grupos en los que realizan esta inclusión.

-Participación y colaboración interservicios (ítems 8, 9, 12, 13, 25, 28): Se trata de recoger el grado de colaboración entre los distintos servicios de adultos y los programas de AAT, como si se traspasa información e informes escolares a servicios de adultos, si se comparten objetivos y recursos con servicios postescolares, si se realizan reuniones con servicios de empleo y servicios sociales para coordinar la formación, el acceso y prever apoyos para el futuro, o si existen relaciones formales entre el AAT y entidades o servicios de adultos con discapacidad. Además, se pregunta sobre la presencia de un tutor o una tutora responsable de esta coordinación. La tabla 4.12 recoge de forma resumida la relación entre las dimensiones de estudio y los ítems propuestos.

Tabla 4.12: *Relación de los ítems del cuestionario con las dimensiones de estudio.*

Dimensiones	Ítems
Participación de los y las jóvenes en la transición y otras estrategias para promover la autodeterminación	1, 7, 37, 40, 50, 51
Participación de las familias	3, 4, 5, 6, 27, 54
Planificación individualizada de la transición	2, 10, 11, 26, 29, 30
Formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral	22, 36, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49
Formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo un currículum funcional y formación basada en la comunidad	17, 18, 19, 21, 23, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 41, 52, 53
Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad	14, 15, 16, 20, 24
Participación y colaboración interservicios	8, 9, 12, 13, 25, 28

Aunque el cuestionario definitivo queda construido como se ha descrito anteriormente, a partir de la comprensión y respuestas recibidas por los y las profesionales participantes en el estudio, se decide realizar ciertas modificaciones en el cuestionario.

Se observa, que un gran porcentaje de profesionales, no responden la pregunta *El número de alumnos y alumnas y tiempo medio de horas semanales que el alumnado destina a la participación (14) En grupos ordinarios, (15) En actividades de apoyo a la participación en*

grupos ordinarios, (16) En grupos específicos, (17) En espacios y recursos comunitarios (barrio, recursos culturales, deportivos, actividades cívicas y o voluntarias...), (18) En tutoría, (19) En otras actividades, dado que no se adecua a su forma organizativa, y la forma de formularla, no facilita que las respuestas recibidas puedan ser codificadas siguiendo un mismo patrón. Por tanto, se decide eliminarlas.

Por otro lado, a partir de las posibilidades de respuesta que se plantean en los ítems (20) *Los alumnos y alumnas participan en grupos ordinarios de*, (21) *Porcentaje de actividades académicas del curriculum del alumnado*, (22) *Porcentaje de actividades de preparación laboral del alumnado* y (23) *Porcentaje de actividades en áreas funcionales (cuidado personal, tareas domésticas, desplazamientos, uso del dinero,...) del alumnado*, se decide que estas respuestas se utilizarán de forma descriptiva, y no como parte del análisis de la dimensión a la que correspondían.

Se decide eliminar los ítems *Cada alumno y alumna dispone de un tutor o una tutora responsable de coordinar las actividades de transición* como (27) *La relación con las familias*, (28) *La relación con servicios laborales*, (29) *Las tutorías individualizadas*, ya que obtienen puntuaciones muy similares, por lo que parece que es un único factor, más que factores diferentes.

Y, finalmente, se decide modificar los ítems *Se promueven las siguientes experiencias laborales* (45) *Aprendizaje servicio*, (46) *Voluntariado*, (47) *Trabajos en verano*, (48) *Campos de trabajo*, convirtiendo los cuatro en un solo ítem (45) *Aprendizaje servicio, voluntariado, trabajos en verano, campos de trabajo*, puesto que se observa que como cuatro respuestas distintas pueden sesgar las respuestas globales de la dimensión. Por tanto, la tabla 4.13 recoge los ítems que finalmente se han utilizado para el análisis de los datos de cada una de las dimensiones.

Tabla 4.13: *Relación de los ítems y dimensiones de estudio para el análisis de datos.*

Dimensiones	Ítems
Participación de los y las jóvenes en la transición y otras estrategias para promover la autodeterminación	1, 7, 37, 40, 50, 51
Participación de las familias	3, 4, 5, 6, 54
Planificación individualizada de la transición	2, 10, 11, 26, 30
Formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral	36, 42, 43, 44, 45, 49
Formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo un currículum funcional y formación basada en la comunidad	31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 41, 52, 53
Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad	24
Participación y colaboración interservicios	8, 9, 12, 13, 25

4.4.3. Fiabilidad y validez

A continuación, se analiza la fiabilidad y validez del instrumento utilizado para la recogida de datos del Estudio I, a través del análisis de los ítems y componentes de la escala en su totalidad, así como cada una de las dimensiones.

4.4.3.1. Fiabilidad del instrumento

Para analizar la fiabilidad de la escala, se calcula su consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach. El total de consistencia interna de la escala es de $\alpha=.911$. En palabras Oviedo y Campo-Arias (2005), el valor mínimo de Alfa aceptable es de 0.70, y el valor máximo esperado 0.90. Por tanto, la fiabilidad resultante se considera alta.

Así mismo, se calcula la fiabilidad de cada una de las dimensiones, excepto la de la dimensión de *participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad*, que finalmente, solo cuenta con un ítem. La tabla 4.14 recoge la fiabilidad de cada una de las dimensiones, a través del coeficiente Alfa de Cronbach, identificando el valor más alto en la dimensión de *participación de las familias* ($\alpha=.868$), y el más bajo en la dimensión de *participación de los y las jóvenes en la transición y otras estrategias para promover la autodeterminación* ($\alpha=.618$). Todas las dimensiones presentan una confiabilidad adecuada. Aunque el coeficiente de fiabilidad de la dimensión de *participación de los y las jóvenes en la transición y otras estrategias para promover la autodeterminación* ($\alpha=.618$) puede ser considerado bajo, se considera aceptable para medir constructos sociales (De Vellis, 1991).

Tabla 4.14: *Fiabilidad del cuestionario y por dimensiones*

Dimensiones	N ⁵	Alfa de Cronbach
Participación de los y las jóvenes en la transición y otras estrategias para promover la autodeterminación	6	,618
Participación de las familias	5	,868
Planificación individualizada de la transición	5	,715
Formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral	6	,758
Formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo curriculum funcional y formación basada en la comunidad	10	,748
Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad	1	-
Participación y colaboración interservicios	5	,763
Total Escala	38	,911

⁵ Número de ítems de cada dimensión.

4.4.3.2. Validez del instrumento

Con el fin de analizar la validez del instrumento, se realiza un análisis factorial exploratorio con el objetivo de conocer en qué medida se asemejan los datos hallados a la estructura propuesta inicialmente. Para evaluar la factibilidad del análisis (tabla 4.15) se parte de la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que presenta un valor de .609 y la prueba de esfericidad de Bartlett que da resultados significativos ($p < .001$), permitiendo considerar que los ítems están lo suficientemente relacionados para la realización de un análisis factorial exploratorio (Pérez & Medrano, 2010).

Tabla 4.15: *KMO y prueba de Bartlett.*

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		.609
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1689,005
	gl.	703
	Sig.	,000

A partir de los resultados obtenidos, se determina la realización de un análisis factorial exploratorio de componentes principales y rotación Varimax, con el fin de comprobar qué ocurre si se fuerza a la obtención de los seis factores que se planteaban desde la elaboración de la escala, dado que el séptimo, *Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad*, desaparecía como tal, quedándose solamente con un ítem.

Como se observa en la tabla 4.17, los 38 ítems de la escala se reparten en seis factores que van a explicar, en su conjunto, el 61.493% de la varianza total. La tabla 4.16, recoge los datos de autovalor, porcentaje de varianza y varianza acumulada de los factores obtenidos.

Tabla 4.16: *Autovalor, porcentaje de varianza y varianza acumulada de los seis factores que constituyen la escala.*

Factor	Autovalor	% de la varianza	% acumulado
1	4.805	12.643	12.643
2	4.454	11.722	24.365
3	4.113	10.823	35.188
4	3.576	9.410	44.599
5	3.515	9.251	53.850
6	2.904	7.643	61.493

Tabla 4.17: Análisis factorial de los ítems de la escala en seis factores.

Ítems	1	2	3	4	5	6
(4) Las familias participan en la selección de los objetivos de aprendizaje de sus hijos e hijas	,818		,191	,245		
(13) Hay reuniones con los servicios sociales (públicos o de iniciativa social) para prever los apoyos que los alumnos y las alumnas pueden necesitar al acabar la escuela.	,753	,209		,135	,124	
(5) Las familias y profesionales tienen niveles altos de colaboración en el desarrollo de los programas	,736	,210	,262			,145
(6) Las familias participan en la evaluación de los programas de sus hijos e hijas	,733	,183	,231	,200		
(26) Cada alumno y alumna dispone de un tutor o una tutora responsable de coordinar la realización del PTI	,513	-,235	-,256	,229	,400	
(45) Se promueven las siguientes experiencias laborales: aprendizaje servicio, voluntariado, trabajos en verano, campos de trabajo.	,472	,402	,345			-,133
(44) Se promueven las siguientes experiencias laborales: prácticas en empleo protegido.	,215	,697				-,110
(36) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para tener competencias básicas para desempeñar un puesto de trabajo.	,377	,679	,172	,132	,161	,160
(12) Hay reuniones con los servicios de empleo (centros especiales de empleo, Lanbide, ...) para coordinar la formación y el acceso del alumnado a sus servicios y programas	,378	,625		,297	,139	
(49) El porcentaje del alumnado que participan en experiencias laborales es	,209	,621	,105	-,150		,110
(7) Los y las profesionales estamos formados (hemos asistido a algún curso, manejamos una bibliografía básica...) en autodeterminación	,266	-,587		,380		,357
(39) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para hacer y mantener amistades.		,517	,245	,405	,297	,204
(2) Se tienen en consideración los deseos, aspiraciones e intereses de los alumnos y alumnas a la hora de formular los objetivos de aprendizaje	,121		,764	,182	,244	
(1) Se les pregunta a los alumnos y alumnas por sus deseos, aspiraciones e intereses antes de formular sus objetivos de aprendizaje	,285		,702		,179	,114
(43) Se promueven las siguientes experiencias laborales: prácticas en empresas ordinarias.	,261	,443	,637		-,156	,214
(3) Se realizan sesiones con el alumnado y su familia para dialogar sobre intereses, sueños y aspiraciones en el futuro	,336		,612	,276	,201	
(42) Se promueven las siguientes experiencias laborales: prácticas o actividades laborales en la propia escuela.		,425	,510	,228		-,111
(32) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para su cuidado personal.	-,166	,264	,493		,370	
(25) Hay relaciones formales entre el programa de AAT y las entidades que prestan servicios a adultos con discapacidad	,127	,382	,466	,452		
(24) Del total de alumnado de AT, cuantos participan en alguna actividad en grupos ordinarios	,307	,167	,427	-,204	-,289	,369
(9) Se comparten objetivos y recursos con servicios postescolares (por ejemplo, a la hora de identificar posibles salidas laborales o buscar prácticas)		,194		,775	,160	
(8) Se traspasa la información y los informes escolares a los servicios de adultos (servicios de empleo, centros de día,	,443			,693	,213	-,107

asociaciones...).

(53) El entorno natural (vivienda, barrio....) de cada alumno y alumna se utiliza como referencia para plantear objetivos de aprendizaje en colaboración con el alumno o la alumna y su familia.		-,170	,441	,688		
(54) Se utilizan las redes de amigos y familiares para el logro de los diferentes objetivos.	,308	-,128	,356	,605	,164	,123
(37) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para comunicar sus necesidades y preferencias.	-,199		,132	,644		
(11) El plan de transición de cada alumno y alumna incluye objetivos acerca del tipo de trabajo, hogar y vivienda, ocio, formación postescolar o relaciones sociales que se espera que el alumnado consiga cuando acabe la escuela.	,477		,287	,596		
(50) Se planifican actividades con la intención clara de desarrollar la autodeterminación	,226		-,167	,427	,590	,294
(33) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para desempeñar las tareas domésticas básicas.		,482	,110	,582		,143
(40) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para reconocer sus fortalezas y debilidades y plantearse objetivos personales.	,151	,368		,196	,579	,380
(10) Los alumnos y alumnas disponen de un plan de transición individual (metas que se espera que consiga al acabar la escuela y los apoyos para ello)	,461			,570		
(41) Desde la escuela desarrollamos acciones para promover que todo el alumnado dispone de amigos, también fuera de la escuela.	,281		,231	,286	,566	
(52) Se realizan actividades en la comunidad de forma que los alumnos y las alumnas tienen que mostrar su competencia en los entornos comunitarios.	,101		,342	,418	,435	,181
(31) Los resultados de aprendizaje están formulados en términos de competencias prácticas en los diferentes entornos del alumnado (hogar, comunidad, transporte...)			,166	,738		
(51) Se desarrollan acciones específicas para asegurar la igualdad de oportunidades de las mujeres		-,452	-,106	,156	,681	
(38) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para desarrollar relaciones afectivo-sexuales.			-,143	,301	,170	,627
(35) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para hacer compras y manejarse con sus propios gastos.	-,138	,469	,347		,156	,518
(34) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para desplazarse por su entorno y manejarse con el transporte.		,472	,258	-,154	,494	
(30) Se realiza un seguimiento del alumnado que ha finalizado la escuela para disponer de información de sus resultados en la vida adulta.	,396	,169		,398		

Analizando los ítems agrupados en cada uno de los factores, se observa que el análisis factorial da un apoyo a la estructura del cuestionario en la medida que establece relaciones entre los ítems.

El primer factor relaciona ítems que hacen referencia a la participación de las familias en la planificación de los procesos de transición de sus hijos e hijas, desde la selección de objetivos de aprendizaje, el desarrollo de programas, así como la evaluación de los mismos. Esta presencia de las familias, se relaciona también, con la figura del tutor o la tutora responsable de esta planificación, que es también, el o la responsable de coordinar esta relación y participación con las mismas. Además, se establecen relaciones con la necesidad de prever apoyos que se van a necesitar al terminar la escuela, o en la promoción de experiencias laborales, que son realmente, necesidades y posibilidades que van a tener fuera de la escuela, y por tanto, el papel de la familia resulta fundamental.

El segundo factor, agrupa ítems relacionados con el empleo, concretamente con el desarrollo de competencias básicas para desempeñar un puesto de trabajo, la promoción de experiencias laborales o la participación del alumnado en experiencias laborales. Además, se incluyen, también, aspectos que hacen referencia a las relaciones que se establecen entre la escuela y los servicios de empleo, necesarias para la formación, acceso y participación. Cabe destacar, que este segundo factor incluye un ítem que obtiene puntuación negativa y no se relaciona directamente con el empleo. Este ítem hace referencia a la formación de los y las profesionales, y este resultado se puede tratar a la propia formulación de la pregunta, distinta a las demás, así como la comprensión de la misma desde la propia formación o autoeficacia de los y las profesionales.

El siguiente factor, agrupa ítems que se pueden relacionar con la planificación individualizada de la transición, y por tanto, la necesidad de formular los objetivos de aprendizaje a partir de la consideración de los deseos, aspiraciones e intereses del alumno o la alumna. La necesidad de preguntar al alumnado sobre sus deseos, aspiraciones e intereses antes de la formulación de estos objetivos y la realización de sesiones con el alumnado y su familia para el dialogo de estos intereses, sueños y aspiraciones resulta necesaria en los procesos de realización de planificaciones individualizadas, así como el establecimiento de relaciones entre el AAT y las entidades que prestan servicios de adultos.

Por otro lado, el análisis factorial relaciona este tercer factor, con la promoción y participación en actividades en grupos educativos y de empleo ordinarios. Esta participación en grupos

ordinarios, puede relacionarse con la construcción de itinerarios personales, y las opciones a valorar.

Los ítems agrupados en el cuarto factor, se relacionan con la participación y colaboración interservicios, recogiendo la necesidad de traspasar información y compartir objetivos y recursos con los servicios postescolares de adultos. Además, se incluyen también, la necesidad de utilizar el entorno natural del alumnado como referencia a la hora de plantear objetivos de aprendizaje, y crear redes de amigos y familiares para el logro de los mismos, subrayando la necesidad de que el alumnado participe en distintos servicios de su comunidad y la creación de redes que se lo permitan.

El factor número cinco, agrupa ítems relacionados con la participación del alumnado y el desarrollo de la autodeterminación, recogiendo la necesidad de planificar actividades con la intención de desarrollar la autodeterminación, comunicar necesidades y preferencias, reconocer fortalezas y debilidades o plantearse objetivos personales. El análisis factorial relaciona estos ítems también, con la participación del alumnado en la realización y desarrollo de los PTI, y la participación en distintos contextos mostrando su competencia en entornos comunitarios.

Y el último factor, relaciona ítems que hacen referencia al desarrollo de habilidades y destrezas para la vida independiente, recogiendo la necesidad de que el alumnado termine la escuela preparado para desplazarse por su entorno y manejarse con el transporte, hacer compras y manejarse con sus propios gastos o desarrollar relaciones afectivo sexuales, así como que los resultados de aprendizaje se formulen en términos de competencias prácticas en los distintos entornos donde participa. El análisis factorial relaciona estos ítems, con el seguimiento postescolar del alumnado, unido también, con los resultados que el alumnado consigue en relación a la vida independiente y participación en su entorno.

Además de la validez del instrumento, en relación a la validez del contenido, como se expone en el apartado *4.4.2.1 Elaboración del cuestionario*, la escala y por consiguiente los ítems que la componen, parten de la revisión de la literatura relacionada con las buenas prácticas de transición a la vida adulta y con instrumentos dirigidos a la evaluación. A su vez, una vez elaborado el primer borrador del cuestionario, se procede a contrastarlo con profesionales y expertos del área, concretamente con profesionales que se encuentran en activo en las AAT de la CAPV, responsables del área de escuela inclusiva del Berritzegune Nagusia, y con los propios directores de la tesis doctoral.

4.4.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

A partir de la elaboración y revisión del cuestionario definitivo para la recogida de datos de este primer estudio, se procede a contactar con la muestra y hacerles llegar la herramienta con el fin de recoger sus respuestas y poder analizarlas. En las próximas líneas, se concreta el proceso de recogida de datos y el análisis posterior.

4.4.4.1. Recogida de datos

Para proceder con la recogida de datos, en primer lugar, se considera importante, acercarse a la realidad para recoger las inquietudes que tienen los y las profesionales del área y las recomendaciones que nos hacen a partir de la propuesta que nosotros planteamos. Para ello, se realizan varias reuniones con las responsables del área de Escuela Inclusiva del Servicio Central de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegune Nagusia). A partir de estas reuniones en el Berritzegune y con la intención de facilitar el contacto con los centros y profesionales para el desarrollo del proyecto, se procede a contactar con la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco solicitando su apoyo a lo largo del proceso. Para ello, se redacta una carta informativa y de solicitud de colaboración (CD-Anexo 2) y se consigue la confirmación de colaboración por parte de la Dirección de Innovación Educativa, nombrando como referentes de esta colaboración a las responsables del área de Escuela Inclusiva del Berritzegune Nagusia.

A partir de esta colaboración con el Departamento de Educación, se consiguen los datos generales de los centros de la CAPV que en la actualidad cuentan con servicios de AAT. Siguiendo la propuesta de las responsables del Berritzegune, se procede a contactar con cada uno de los centros educativos a través del equipo directivo de los mismos. Para el establecimiento de este contacto, en primer lugar, se envía un correo electrónico con una carta de presentación de la investigación dirigida al equipo directivo del centro (CD-Anexo 3), explicando que en los próximos días se procederá a contactar con ellos por teléfono con el fin de exponerles el estudio con mayor profundidad. Seguidamente, se contacta telefónicamente con la dirección de cada uno de los centros educativos exponiendo el objetivo del estudio y solicitando las direcciones electrónicas de los y las profesionales que en la actualidad trabajan en el AAT, como colaboradores de este primer estudio.

Como se ha recogido anteriormente, el instrumento para la recogida de datos del Estudio I, ha sido un cuestionario online dirigido a los y las profesionales que en el curso académico 2015-2016 realizan su labor en las AAT de la CAPV.

A partir de lo mencionado en el apartado de selección y descripción de la muestra del mismo, se envía el cuestionario online a 138 profesionales. Para el envío del cuestionario online, además de la carta de presentación y objetivo de estudio se añaden dos URLs que permiten que los y las profesionales respondan el cuestionario a través de la plataforma que ofrece formularios de google (CD-Anexo 4). Cada una de las URLs, permite que los y las profesionales puedan seleccionar el idioma de cumplimentación, euskera o castellano.

Los formularios de google, permiten volcar las respuestas recibidas por parte de los y las profesionales en una hoja de cálculo de Excel, donde se revisa y analiza la información recibida, con el fin de poderla codificar y pasarla al programa que se utilizará para realizar los análisis cuantitativos pertinentes.

4.4.4.2. Análisis de datos

Para el análisis de datos cuantitativos de este Estudio I, se ha utilizado el programa estadístico “Statistical Package for the Social Sciences”, SPSS versión 21.

Aunque para el análisis de la validez del instrumento se ha realizado un análisis factorial exploratorio, para el análisis de los datos posterior, no se ha utilizado la estructura factorial, sino la estructura inicial de la escala. Se trata de un estudio con un universo pequeño, que no cuenta con estudios previos con características similares y con una muestra reducida. A su vez, la elaboración del instrumento parte de las evidencias teóricas, y por tanto, aunque el análisis factorial ha sido una fuente de legitimación, también la revisión y justificación teórica.

Con el fin de obtener información sobre las características de la muestra, se han realizado análisis descriptivos como frecuencias, porcentajes, mínimo, máximo, medias y desviaciones típicas, tanto a partir de los resultados obtenidos por los y las profesionales, así como por centro.

En cuanto al análisis de los resultados, para analizar la percepción de los y las profesionales en relación a las buenas prácticas de transición identificadas por la literatura se calculan estadísticos descriptivos (porcentajes, medias y desviaciones típicas) en relación a los resultados de la escala en general, así como para cada una de las dimensiones y los ítems que las componen.

Para conocer si la percepción de los y las profesionales en cuanto a la puntuación global de las buenas prácticas de transición y las distintas dimensiones difiere en relación al tipo de centro (público o privado), tamaño de centro y territorio, se realizan análisis de varianza (ANOVA),

análisis Post Hoc (Scheffé). Se utiliza un nivel de significación $p < .01$.

En cuanto al análisis de la diferencia de medias en los resultados globales y en los resultados de las siete dimensiones en relación al perfil profesional de la muestra, se realiza el análisis de varianza (ANOVA), análisis Post Hoc (Scheffé), con un nivel de significación $p < .01$. Se calculan también, estadísticos descriptivos (porcentajes, medias y desviaciones típicas) en relación a los resultados de la escala en general, así como para cada una de las dimensiones.

Con la finalidad de conocer el tamaño del efecto de estas diferencias en relación a la muestra, se ha analizado la d de Cohen para las diferencias entre el tipo de centro y la eta al cuadrado para las diferencias entre el tamaño de centro, territorio y perfil profesional. Todo ello, en relación a los resultados generales de la escala, como en relación a cada una de las dimensiones de buenas prácticas.

Con el objetivo de conocer la relación entre la edad de los y las profesionales y las percepciones que tienen sobre la realización de las buenas prácticas de transición en relación al total de la escala, así como de las distintas dimensiones, se utiliza la prueba correlación de Pearson. Se aplica un nivel de significación $p < .01$. Se vuelve a utilizar esta misma prueba, con un nivel de significación $p < .05$, con la finalidad de analizar la relación entre la edad y los y las profesionales de cada tipo de centro (públicos y privados).

Finalmente, se han realizado análisis descriptivos como frecuencias, porcentajes, mínimo, máximo, medias y desviaciones típicas en relación a dos tipologías de centros, por un lado, los centros grandes (más de 30 alumnos y alumnas), y por otro lado, los centros pequeños y medianos (hasta 29 alumnos y alumnas).

4.5. ESTUDIO II

A lo largo del siguiente apartado, se procede a describir el proceso del Estudio II, a través del que se trata de identificar y describir ejemplos y concreciones de buenas prácticas de transición que se desarrollan en los centros con AAT, además de elementos facilitadores y obstáculos para el desarrollo de las mismas. Para ello, se cuenta con tres centros educativos y la perspectiva de los distintos agentes de los mismos: estudiantes, familias y profesorado.

Siguiendo el procedimiento del Estudio I, el proceso de investigación del Estudio II se divide también, en tres fases (tabla 4.18):

1. Elaboración de las herramientas:

Para este segundo estudio, se utilizan la observación, el análisis de documentos, la entrevista y los grupos de discusión como técnicas de recogida de datos. Por tanto, a través de la literatura relacionada con cada una de las dimensiones de buenas prácticas, se elabora la herramienta de apoyo de cada una de las técnicas. Además, se elaboran dos documentos para el consentimiento de la recogida de datos en los centros educativos, el primero dirigido a la dirección de los centros educativos para el consentimiento de la recogida de datos a través de los distintos agentes del mismo (jóvenes, familias y profesorado), y el segundo, para el consentimiento de la participación de menores.

2. Selección y contacto con la muestra:

Los participantes de este segundo estudio son estudiantes, familias y profesorado de tres centros educativos con AAT. Para la selección de estos centros, se vuelve a contactar con las responsables de escuela inclusiva del Berritzegune Nagusia, y a través de ciertos criterios de selección previamente establecidos, se identifican posibles centros. Seguidamente, se procede a contactar con la dirección de los centros seleccionados, se presenta el estudio y se concretan los periodos de estancia y encuentros con los distintos agentes de cada uno de ellos.

3. Recogida y análisis de datos:

Finalmente, la recogida de datos a través de las distintas técnicas, se realiza a partir de estancias de aproximadamente una semana en cada uno de los centros. De esta recogida de datos se procede al análisis de los mismos.

En las siguientes líneas dirigidas al Estudio II, se describen con mayor profundidad los participantes, las técnicas y herramientas utilizadas para la recogida de datos, la fiabilidad y validez de las mismas, así como el procedimiento para la recogida y análisis de datos.

Tabla 4.18: *Proceso de investigación del Estudio II.*

1.FASE: Elaboración de las herramientas	
Identificación de aspectos clave de las buenas prácticas de transición identificadas por la literatura.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de la literatura relacionada con cada una de las dimensiones de buenas prácticas. - Definición e identificación de aspectos a tener en cuenta con cada una de las dimensiones
Elaboración de la herramienta para la recogida de datos en las observaciones.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de literatura y herramientas sobre la observación como instrumento de recogida de datos en investigación. - Construcción de la herramienta para la recogida de datos en las observaciones.
Elaboración del guión para las entrevistas a los y las profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> - Redacción de una introducción para la presentación del estudio y el objetivo de la entrevista. - Creación de preguntas en relación a aspectos clave de cada una de las dimensiones de buenas prácticas. - Organización de preguntas y construcción del guión para la realización de las entrevistas.
Elaboración del guión para los grupos de discusión a jóvenes, profesionales y familias.	<ul style="list-style-type: none"> - Redacción de una introducción para la presentación del estudio y el objetivo de los grupos de discusión. - Creación de preguntas en relación a aspectos clave de cada una de las dimensiones de buenas prácticas. - Organización de preguntas y construcción del guión para la realización de los grupos de discusión.
Elaboración de documentos para el consentimiento de la recogida de datos.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de documentos de consentimiento de otras investigaciones. - Elaboración del consentimiento para la recogida de datos en los centros educativos a través de los distintos agentes del mismo: jóvenes, profesionales y familias. - Elaboración del consentimiento para la participación de menores.
2.FASE: Selección y contacto con la muestra	
Selección de tres realidades educativas diversas en las que se realizan algunas de las buenas prácticas identificadas por la literatura.	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de criterios para la selección de la muestra. - Contacto con las responsables de escuela inclusiva del Berritzegune Nagusia para la selección de los centros a partir de los criterios previamente establecidos.
Contacto con los centros y establecimiento de calendario para realizar encuentros con jóvenes, profesionales y familias.	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar con los centros seleccionados, a través de las responsables de Escuela Inclusiva del Berritzegune Nagusia. - Presentar el estudio en los centros y concretar los periodos de estancia en los mismos.
3.FASE: Recogida y análisis de datos	
Estancia de aproximadamente una semana en cada uno de los centros para la recogida de datos.	<ul style="list-style-type: none"> - Estancia de una semana en el primer centro: observación de aula, análisis de documentos, entrevistas con profesionales y grupos de discusión (con familias, profesionales y jóvenes). - Estancia de una semana en el segundo centro: observación de aula, análisis de documentos, entrevistas con profesionales y grupos de discusión (con familias, profesionales y jóvenes). - Estancia de una semana en el tercer centro: observación de aula, análisis de documentos, entrevistas con profesionales y grupos de discusión (con familias, profesionales y jóvenes).
Recogida de datos y análisis de los resultados obtenidos en cada una de las realidades.	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de datos y transcripción de las observaciones, documentos, entrevistas y grupos de discusión. - Análisis de datos y redacción de resultados del segundo estudio

4.5.1. Participantes

Los participantes de este segundo estudio son los y las profesionales, jóvenes y familias de tres centros con Aulas de Aprendizaje de Tareas de la CAPV. En las siguientes líneas, se detallará cómo ha sido la selección de la muestra y se describirán las características más representativas de la misma.

4.5.1.1. Selección de la muestra

En este segundo estudio, se trata de profundizar en el conocimiento tanto del tipo y características de las buenas prácticas, como de los factores que favorecen o dificultan el desarrollo de las mismas, a través del análisis en profundidad de tres realidades de Aulas de Aprendizaje de Tareas que, en opinión de informantes clave, están desarrollando varias de esas buenas prácticas.

Con el fin de seleccionar tres centros para analizarlos en profundidad, una vez más, se ha contado con el apoyo de la Dirección de Innovación Educativa (Gobierno Vasco), a través de las responsables del área de Escuela Inclusiva del Berritzegune Nagusia. Para esta selección, previamente se establecen los siguientes cuatro criterios a tener en cuenta:

1. **Presencia de prácticas significativas.** El primero de los criterios a tener en cuenta para la selección es que desde el Departamento de Educación el centro se identifique como referente de alguna de las buenas prácticas de transición.
2. **Territorio.** El segundo de los criterios a tener en cuenta es identificar un centro de cada uno de los territorios (Bizkaia, Gipuzkoa y Araba), con el fin de poder representar todos ellos.
3. **Red.** El siguiente criterio a tener en cuenta es, tratar de que la muestra esté representada tanto por centros públicos como privados.
4. **Diversidad entre los centros.** El cuarto criterio a tener en cuenta, trata de que los centros tengan rasgos distintivos. Estos rasgos distintivos pueden ser el tamaño del centro, la etapa o marco en el que se encuentran o los recursos con los que cuentan (p.e número de profesionales y de alumnos y alumnas).
5. **Disponibilidad del centro para colaborar en el estudio.**

Una vez identificados los criterios a tener en cuenta, como se ha concretado anteriormente se contacta con la Dirección de Innovación Educativa, a través de las responsables del área de Escuela Inclusiva del Berritzegune Nagusia y se les propone la selección de dos centros por cada uno de los territorios. A partir de esta propuesta de seis centros que se nos hace, y sin

olvidar los criterios a tener en cuenta se considera qué centro de cada territorio sería el más idóneo.

Finalmente, se contacta con la dirección de cada uno de los centros educativos, quien nos facilita el contacto con las personas responsables del servicio de AAT. Se establece una reunión inicial para la presentación del proyecto y la consideración de la posible colaboración. En dos de los territorios, se consigue colaborar con el centro educativo propuesto, aunque en el tercero, se procede a contactar con otro centro con el que, finalmente, se realiza la colaboración, la tabla 4.19 recoge las características de los centros seleccionados en relación a los criterios de selección. A partir de estas primeras reuniones se establecen los calendarios de recogida de datos en cada uno de los centros.

Tabla 4.19: *Características de los centros en relación a los criterios de selección.*

	Prácticas	Territorio	Red	Características
Centro 1	Centro referente de los programas de AAT a lo largo de los años.	Bizkaia	Privado	Centro de ESO, FPB, FP, con seis unidades de AAT (1º y 2º ciclo).
Centro 2	Programa referente de AAT de 2º ciclo.	Araba	Público	Centro de FPB y FP, con una unidad de AAT de 2º ciclo.
Centro 3	Programa de AAT con largo recorrido y experiencia.	Gipuzkoa	Público	Centro de ESO y FP, con tres unidades de AAT (1º y 2º ciclo)

4.5.1.2. Descripción de la muestra

Siguiendo los criterios de selección expuestos en el apartado anterior, y en colaboración con la Dirección de Innovación Educativa, a través de las responsables del área de Escuela Inclusiva del Berritzegune Nagusia, se han seleccionado tres centros educativos. Las características de cada uno de los centros en relación a los criterios de selección se detallan en la tabla 4.20.

Tabla 4.20: *Características de cada uno de los centros en relación a los criterios de selección.*

	Territorio	Red	Marco	Ciclo	Tamaño	Nº AAT	Especialidades
Centro 1	Bizkaia	Privado	ESO FPB FPBA FP	1º y 2º ciclo	59 alumnos y 17 profesoras	6	-Carpintería y manipulados eléctricos -Cocina y repostería -Horticultura y jardinería -Encuadernación
Centro 2	Araba	Público	FPB FP	2º ciclo	12 alumnos y 3 profesoras	1	-Hostelería
Centro 3	Gipuzkoa	Público	ESO BACHI FPB FP	1º y 2º ciclo	25 alumnos y 6 profesoras	3	-Mantenimiento y Servicios a la Producción. -Administración y gestión

A partir de la realidad de cada uno de los centros y con el fin de poder conocer el funcionamiento y organización de cada uno de ellos, se contacta con profesionales, familias y jóvenes de cada uno de ellos. En la tabla 4.21 se detalla el número de participantes de cada uno de los centros y el perfil de cada uno de ellos.

Tabla 4.21: *Participantes del Estudio II en relación a los centros y perfiles.*

	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Total
Profesionales	15	3	5	23
Jóvenes	9	8	10	27
Familias	10	4	4	18

Por tanto, para este Estudio II se ha contado con una muestra de 68 Participantes, divididos en 23 profesionales de distintos perfiles, 27 jóvenes y 18 familias. En las siguientes líneas se describirán las características más significativas de los participantes de cada uno de los centros.

4.5.1.2.1. Participantes Centro 1

Con el fin de conocer la realidad del Centro1, se ha contado con 15 profesionales, 9 jóvenes y 10 familias.

En lo que a los y las profesionales se refiere (tabla 4.22), la muestra corresponde al 88.2% de los mismos, aunque su participación difiere en cuanto a las estrategias de recogida de datos en la que han participado. El 33.3% (5 profesionales) han participado en las entrevistas, el 53.3% (8 participantes) en los grupos de discusión, y el 13.3% (2 participantes) en ambos.

En cuanto al sexo de los y las profesionales, el 33.3% (5 participantes) son hombres, frente al 66.6% (10 participantes) que son mujeres. Y, finalmente, haciendo referencia al perfil profesional, el 33.3% (5 participantes) son especialistas de apoyo educativo, el 13.3% (2 participantes) son maestros y maestras de taller, el 46.6% (7 profesionales) maestros y maestras con especialidad en PT, aunque dos PTs realizan también actividades de taller (cocina repostería y encuadernación), y por último, el 6.6% (1 participante) es el coordinador del servicio de AAT.

Dentro del programa de AAT, la función de tutoría la realizan desde distintos perfiles profesionales. En este caso, se ha contado con 5 profesionales (4 PTs y 1 maestro de taller) que también son tutores y tutoras de un grupo de AAT.

Tabla 4.22: *Características de los y las profesionales participantes del Centro 1.*

	Sexo	Perfil Profesional	Participante
Profesional 1	M	PT (con actividades de taller)	Entrevista 1 GD participante 8
Profesional 2	M	PT*	Entrevista 2
Profesional 3	M	PT (con actividades de taller)*	Entrevista 3
Profesional 4	H	Coordinador	Entrevista 4 GD participante 1
Profesional 5	H	Maestro de taller*	Entrevista 5
Profesional 6	H	Maestro de taller	Entrevista 6
Profesional 7	H	EAE	Entrevista 7
Profesional 8	M	PT*	GD participante 5
Profesional 9	M	PT*	GD participante 6
Profesional 10	H	PT	GD participante 7
Profesional 11	M	PT	GD participante 2
Profesional 12	M	EAE	GD participante 3
Profesional 13	M	EAE	GD participante 4
Profesional 14	M	EAE	GD participante 9
Profesional 15	M	EAE	GD participante 10

Nota: *Son tutores y tutoras de un grupo de AAT.

En cuanto a los alumnos y las alumnas se refiere, el programa de Aula de Aprendizaje de Tareas cuenta con un total de 59 alumnos y alumnas (37 hombres y 22 mujeres). Por tanto, los participantes equivalen al 15.2% de la totalidad. Este porcentaje de representados, se divide en 77.7% (7 participantes) de hombres, y un 22.2% (2 participantes) de mujeres.

Y, por último, en cuanto a las familias, han participado 10 familias de las cuales el 70% (7 participantes) son madres y el 30% (3 participantes) son padres.

4.5.1.2.2. Participantes Centro 2

En el Centro 2, con la finalidad de conocer la realidad del centro, se ha contado con 3 profesionales, 8 jóvenes y 4 familias.

En lo que a los y las profesionales se refiere (tabla 4.23), la muestra corresponde al 100% de los mismos, aunque su participación difiere en cuanto a las estrategias de recogida de datos en las que han participado. El 33.3% (1 participante) ha participado en el grupo de discusión, y el 66.6% (2 participantes) en ambos, el grupo de discusión y la entrevista.

En cuanto al sexo de los y las profesionales, el 66.6% (2 participantes) son mujeres, frente al 33.3% (1 participante) que es hombre. Y, finalmente, haciendo referencia al perfil profesional, el 66.6% (2 participantes) son maestros y maestras de taller y el 33.3% (1 profesional) maestra con especialidad en PT, que también realiza la labor de tutoría.

Tabla 4.23: Características de los y las profesionales participantes del Centro 2

	Sexo	Perfil Profesional	Participante
Profesional 1	H	Profesor de taller	Entrevista 1 GD participante 1
Profesional 2	M	Profesora de taller	GD participante 2
Profesional 3	M	PT*	Entrevista 2 GD participante 3

Nota: *Es tutora del grupo de AAT.

En cuanto al alumnado se refiere, el programa de Aula de Aprendizaje de Tareas cuenta con un total de 12 alumnos y alumnas. Por tanto, los participantes equivalen al 80% de la totalidad. Este porcentaje de representados, se divide en 50% (4 participantes) de hombres, y un 50% (4 participantes) de mujeres.

Y, por último, en cuanto a las familias, han participado 4 familias de las cuales el 75% (3 participantes) son madres y el 25% (1 participante) es padre.

4.5.1.2.3. Participantes Centro 3

En el último de los centros, el Centro 3, se ha contado con 5 profesionales, 10 jóvenes y 4 familias.

A lo que los y las profesionales se refiere (tabla 4.24), la muestra corresponde al 83.3% de los mismos, aunque su participación difiere en cuanto a las estrategias de recogida de datos en las que han participado. El 60% (3 participantes) han participado en el grupo de discusión, y el 40% (2 participantes) en ambos, el grupo de discusión y la entrevista.

En cuanto al sexo de los y las profesionales, el 40% (2 participantes) son mujeres, frente al 60% (3 participantes) que son hombres. Y, finalmente, haciendo referencia al perfil profesional, el 60% (3 participantes) son maestros y maestras de taller y el 40% (2 participantes) son maestros y maestras con especialidad en PT. Los cinco profesionales, tanto los maestros y las maestras de taller, como los PTs, realizan labores de tutoría.

Tabla 4.24: Características de los y las profesionales participantes del Centro 3

	Sexo	Perfil Profesional	Participante
Profesional 1	H	Profesor de taller *	Entrevista 1 GD participante 1
Profesional 2	H	Profesor de taller *	GD participante 2
Profesional 3	M	Profesora de taller *	Entrevista 2 GD participante 3
Profesional 4	M	PT *	GD participante 4
Profesional 5	H	PT *	GD participante 5

Nota: *Son tutores y tutoras de un grupo de AAT.

En cuanto al alumnado se refiere, el programa de aula de aprendizaje de tareas cuenta con un total de 25 alumnos y alumnas. Por tanto, los participantes equivalen al 40% de la totalidad.

Este porcentaje de representados, se divide en 60% (6 participantes) de hombres, y un 40% (4 participantes) de mujeres.

Y, por último, en cuanto a las familias, han participado 4 familias de las cuales el 75% (3 participantes) son madres y el 25% (1 participante) es padre.

4.5.2. Herramientas de recogida de datos

Con la finalidad de analizar con mayor profundidad tres realidades educativas de AAT, para la recogida de datos del Estudio II, se han utilizado distintas técnicas de investigación cualitativa como la observación, el análisis de documentos, la entrevista o el grupo de discusión.

Para ello y a partir del análisis de las siete dimensiones de buenas prácticas que se hace en el Estudio I para la elaboración del cuestionario, se vuelve a revisar la literatura relacionada con cada una de ellas. De esta revisión, se identifican y definen aspectos a tener en cuenta en la elaboración de herramientas para el apoyo de la recogida de datos en este segundo estudio. En las siguientes líneas, se describe cada una de estas herramientas, así como la finalidad con la que se ha utilizado.

La primera técnica que se ha utilizado para la recogida de datos del estudio cualitativo es la **observación** de distintas situaciones educativas. Para ello, se revisa la literatura sobre la observación como estrategia de investigación, así como distintos ejemplos de herramientas de observación. A partir de esta revisión, se crea la herramienta para la recogida de datos de las observaciones que se van a realizar en cada uno de los centros, partiendo de la necesidad de que permita abarcar la variedad de situaciones educativas que se pretenden observar (CD-Anexo 5).

En este caso, y siguiendo la clasificación de Gold (1958; en Angrosino 2012) el observador ha adoptado el rol de observador como participante, participando únicamente en calidad de investigador o investigadora. En palabras de Bernard (1988; en Angrosino, 2012), la observación participante es una “estrategia que facilita la recogida de datos en el campo” (p.150). En este caso, se ha tratado de participar en situaciones que el centro ha considerado más idóneas para poder visualizar la puesta en práctica de estas buenas prácticas identificadas por la literatura. Para ello, en cada una de las realidades se seleccionan situaciones y contextos diversos como pueden ser los dos espacios de AAT (taller y aula), estancias en aula ordinaria y actividades que se realizan en la comunidad.

Además de la observación de distintas situaciones, se han **analizado documentos** que dispone

el centro y se consideran significativos para la comprensión del funcionamiento y planificación del programa. Estos documentos pueden ser el proyecto educativo de las AAT, el Plan Anual del Centro, la planificación concreta del AAT, los diversos documentos que se utilizan, los PTIs de los y las jóvenes, etc. Todo lo que pueda aportar información sobre cómo lo hacen.

También se han realizado **entrevistas** a distintos profesionales del programa. Para ello, se crea un guion de entrevista, que le acompañe al investigador o a la investigadora en la realización de las mismas y asegure la recogida de datos en relación a las distintas dimensiones de estudio. Para la elaboración de este guión, se parte de la redacción de una introducción que permita al investigador presentar el estudio, así como el objetivo de la entrevista. Seguidamente, se crean distintas preguntas relacionadas con los aspectos claves que se han identificado para la definición de cada una de las dimensiones de buenas prácticas. Para concluir, se organizan las distintas preguntas y se construye el guión para las entrevistas a realizar en los distintos centros (CD-Anexo 6).

Generalmente, una vez realizadas las observaciones y analizados los documentos, a través de las entrevistas, se ha pretendido aclarar y profundizar en la información adquirida. Vasilachis de Gialdino (2014), habla de la entrevista etnográfica como un tipo de entrevista no directiva orientada a “profundizar en la comprensión de los significados y puntos de vista” (p.129). Aunque la entrevista no sea directiva, permite que el investigador o investigadora presente el objetivo de la misma, junto con cuestiones que quiera preguntar.

Finalmente, se han realizado mínimamente tres **grupos de discusión** en cada uno de los centros, uno con familias, otro con profesionales y otro con jóvenes. Siguiendo el patrón de elaboración del guión para las entrevistas, se procede a elaborar un guion que acompañe al investigador o la investigadora en la realización de los mismos. En este caso, se vuelve a incorporar la introducción que permite presentar el estudio, así como el objetivo del grupo de discusión. Además, se incluyen también, preguntas relacionadas con los aspectos claves de cada una de las dimensiones, que permitan al investigador o investigadora invitar a los participantes a contrastar, discutir, dialogar, sobre lo que ellos viven y la literatura aporta. A partir de la organización de esta introducción y las preguntas para la reflexión, se crea el guión para los grupos de discusión (CD-Anexo 7).

En palabras de Kitzinger y Barbour (1999; en Barbour, 2013) “cualquier debate de grupo se puede denominar grupo de discusión en la medida en la que el investigador estimule la interacción del grupo y esté atento a ella” (p.25), haciendo referencia a la necesidad de promover interacciones entre los participantes del grupo, además de con el moderador o

moderadora. En este estudio, se ha pretendido descubrir la percepción de los distintos agentes sobre lo que ven y lo que viven, y también, contrastar, discutir, dialogar, sobre lo que nosotros vemos y la literatura del área aporta.

4.5.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para conocer en profundidad estas tres realidades de análisis de este segundo estudio, se procede a realizar estancias en cada una de ellas, recoger datos a través de estudiantes, familias y profesionales de las mismas, y posteriormente, poder analizarlos. A continuación, se detalla el proceso de recogida de datos en cada uno de los centros, así como el procedimiento para el análisis de los datos.

4.5.3.1. Recogida de datos

El proceso de recogida de datos comienza con la selección de tres realidades educativas diversas en las que se realizan algunas de las buenas prácticas identificadas por la literatura. Para ello, en primer lugar se establecen los criterios para la selección de la muestra que se concretan en el apartado de la selección de la muestra de este segundo estudio. Una vez establecidos los criterios para la selección de la muestra, y siguiendo el procedimiento del Estudio I, se vuelve a contactar con las responsables de Escuela Inclusiva del Berritzegune Nagusia, como referentes nombradas desde la Dirección de Innovación Educativa para el proceso de selección de los centros educativos.

Las responsables de Escuela Inclusiva del Berritzegune Nagusia, nos facilitan el listado de centros de la CAPV en los que se podría realizar este segundo estudio, incluyendo dos centros de cada una de los territorios y las características por las que a partir de los criterios, estos centros resultan significativos. A continuación, se procede a contactar telefónicamente con la dirección de un centro de cada uno de los territorios. Desde la dirección nos derivan al responsable del AAT, para poder concretar la posibilidad de realizar la estancia con ellos.

A partir de la conversación telefónica con los y las responsables del servicio de cada uno de los centros y la disposición para la colaboración, se concierta una reunión de presentación en cada uno de ellos. En esta reunión de presentación, se enmarca el estudio dentro de la investigación, se explica el objetivo y se exponen las acciones que se pretenden llevar a cabo para la consecución del mismo (CD-Anexo 8). Los y las profesionales de los centros educativos muestran su disposición para la colaboración, por lo que se concretan los periodos de estancia de aproximadamente una semana en cada uno de ellos.

Una vez seleccionados los tres centros a analizar en profundidad y los periodos de estancia en cada uno de ellos, al inicio de cada una de estas semanas, en colaboración con el o la responsable del servicio se establece el calendario de las acciones que se quieren desarrollar y se planifica la estancia en relación a estas acciones y las orientaciones y propuestas que el centro realiza. Además, se elaboran dos documentos que permitan recoger el consentimiento para la recogida de datos y posterior análisis en las distintas realidades educativas, y a través de los distintos agentes. El primer documento, dirigido al consentimiento para la recogida de datos en el centro educativo, a través de las observaciones, análisis de documentos, entrevistas y grupos de discusión y con la participación de los distintos agentes del programa (jóvenes, profesionales y familias) (CD-Anexo 9); y el segundo, dirigido a recoger el consentimiento para la participación de menores, a través de sus tutores legales (CD-Anexo 10).

Como se expone en el apartado dirigido a las herramientas de recogida de datos de este segundo estudio, en cada uno de los centros se realizan observaciones en distintas situaciones de aula y de la comunidad, se analizan documentos significativos para el funcionamiento del centro, se realizan entrevistas con profesionales del servicio y grupos de discusión con jóvenes, profesionales y familias. La tabla 4.25 recoge la relación entre los centros y las herramientas de recogida de datos.

Tabla 4.25: *Relación entre los centros y las herramientas de recogida de datos.*

	Centro 1	Centro 2	Centro 3
Observaciones	O01: Reunión de delegados de AAT y FPBA. O02: Taller de encuadernación. O03: Sesión de vida cotidiana. O04: Sesión de matemáticas. O05: Taller de carpintería. O06: Taller de electricidad. O07: Sesión de refuerzo cultural. O08: Sesión de tutoría. O09: Taller de encuadernación. O10: Huerto.	O01: Taller de cocina. O02: Restaurante de la escuela. O03: Sesión de aula. O04: Prácticas externas.	O01: Taller de carpintería. O02: Taller de informática. O03: Sesión de ciencias. O04: Salida comunitaria. O05: Sesión de plástica. O06: Taller de cocina.
Análisis de documentos	AD01: Horario del programa. AD02: PTI AD03: Entrenamiento funcional AD04: Autoevaluación AD05: Informe pedagógico para el centro de prácticas.	AD01: Horario del programa. AD02: Programación del AAT. AD03: Plan de formación y seguimiento de la formación en centros de trabajo. AD04: Proyecto de dirección. AD05: Reglamento de	AD01: Documento de evaluación inicial para el centro anterior. AD02: Plan de tránsito individual AD03: Informe final de AAT. AD04: Evaluación de competencias laborales y adaptativas. AD05: Informe final del centro especial de

		organización y funcionamiento del centro.	y empleo. AD06: Carta de presentación de los servicios del centro especial de empleo.
Entrevistas	E01: PT (maestra del taller de cocina). E02: PT (maestra del taller de encuadernación y tutora) E03: PT (tutora) E04: Coordinador del programa. E05: Maestro de taller (tutor). E06: Maestro de taller (responsable de prácticas externas). E07: Especialista de apoyo educativo.	E01: Maestro de taller E02: PT (tutora y responsable de prácticas externas)	E01: Maestro de taller. E02: Maestra de taller (responsable de prácticas externas)
Grupos de discusión	GD Profesionales GD Familias GD Alumnado	GD Profesionales GD Familias GD Alumnado	GD Profesionales GD Familias GD Alumnado 1 GD Alumnado 2

Con la finalidad de conocer el Centro 1 y en colaboración con el coordinador del programa, se realizan 10 observaciones en distintas situaciones de aula y taller, así como en los distintos grupos de AAT que componen el programa. Se analizan documentos significativos para el funcionamiento del programa y se realizan 7 entrevistas a profesionales con distintos perfiles y labores. Además, se realizan 3 grupos de discusión, uno con profesionales del programa con distintos perfiles profesionales, otro con familias y un tercero con alumnado que representa los distintos grupos de AAT.

En el Centro 2, se realizan 4 observaciones con el fin de conocer las realidades de taller, aula y restaurante en las que participa el alumnado; además, se realiza una observación en un centro de prácticas donde se encuentra un alumno. Se analiza documentación del centro relacionada, con la programación general, así como con la planificación del AAT, y se realizan 2 entrevistas a dos profesionales del programa (una PT y un maestro de taller). Además, se realizan 3 grupos de discusión, uno con los tres profesionales del programa, otro con familias, y otro con el alumnado que compone el grupo de AAT.

Y finalmente, en el Centro 3, se realizan 6 observaciones para conocer los distintos talleres y situaciones de aula, así como los distintos profesionales y grupos de AAT; además, se participa en una salida comunitaria. Se analizan documentos significativos para el funcionamiento del programa y se realizan 2 entrevistas con dos profesionales. Para terminar, se realizan 4 grupos de discusión, uno con los y las profesionales del programa, otro con familias, y a petición del centro, dos con dos grupos de alumnado homogéneo.

4.5.3.2. Análisis de datos

A partir de estancia en cada uno de los centros y la recogida de datos a través de las observaciones, análisis de documentos, entrevistas y grupos de discusión, se procede al análisis de los datos del Estudio II.

En primer lugar se realiza la preparación de los datos. Para ello, se transcriben las entrevistas y los grupos de discusión, se organizan de forma escrita las notas recogidas a través de las observaciones y se recogen los documentos significativos recopilados en cada uno de los centros.

Una vez preparado el texto, se procede al análisis del contenido de las redacciones de cada uno de los tres centros. El contenido se categoriza a partir de las dimensiones de buenas prácticas de transición identificadas por la literatura, las mismas que en el Estudio I. Para el análisis del contenido de las distintas herramientas de recogida de datos, se define cada una de las dimensiones a partir de prácticas significativas para el desarrollo de las mismas. La tabla 4.11 recogida en el apartado *4.4.2.1 Elaboración del cuestionario del Estudio I* recoge los indicadores para definición de cada una de las dimensiones de análisis.

Una vez preparada y codificada la información por cada una de las dimensiones de buenas prácticas, el siguiente paso se relaciona con la interpretación de estos datos. En palabras de Gibbs (2012), “una de las funciones del análisis cualitativo es encontrar patrones y producir explicaciones” (p.23). En este caso, siguiendo al mismo autor, se ha utilizado la inducción como metodología de análisis, acumulando circunstancias particulares pero similares, para generar y justificar una explicación general.

Para el análisis de resultados, a partir del contenido categorizado de cada uno de los centros, se identifican las concreciones o ejemplificaciones de las buenas prácticas de cada uno de los centros en relación a las dimensiones de análisis, así como los obstáculos o dificultades. Finalmente, se realiza una descripción de las prácticas concretas que se identifican en el centro en relación a cada una de las dimensiones y a través de las evidencias recogidas con las distintas técnicas de recogida de datos.

4.5.4. Fiabilidad y validez

Ruiz (2012) recoge la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad del estudio como las técnicas de confiabilidad en investigación cualitativa propuestas por Skrtic (1985).

En este estudio, se ha utilizado la triangulación tanto de técnicas de recogida de información,

así como de fuentes. Se entiende por triangulación, la adopción de distintas perspectivas sobre un problema a estudiar, a partir de la diversidad de métodos, enfoques o fuentes, con la finalidad de promover la calidad de la investigación (Flick, 2014). En cuanto a las técnicas de recogida de datos, en primer lugar, se realiza una inmersión de aproximadamente una semana en cada uno de los centros y programas de AAT, que permiten realizar observaciones en distintas situaciones, actividades y tareas que realizan, así como conocer, recopilar y analizar documentos significativos para la comprensión del funcionamiento y la planificación del programa. Además de esta información recogida en las estancias realizadas en los centros, con el fin de aclarar y profundizar en algunos aspectos, y compartir con los y las profesionales, se realizan distintas entrevistas. Y finalmente, con el fin de contrastar la información, se realizan grupos de discusión con profesionales, estudiantes y familias. En este sentido, respecto a la *credibilidad* o valor de la verdad, la triangulación de diversas técnicas de recogida de información durante el estudio, ha permitido ir contrastando los datos y las interpretaciones con los y las profesionales de los centros, con el fin de profundizar en la información y por tanto en el análisis.

A través de estos grupos de discusión, se realiza también la triangulación de fuentes o personas, tratando de contrastar la información y perspectiva de los distintos agentes significativos del programa educativo, incluyendo además de a los y las profesionales, al alumnado y las familias. En este sentido, en lo que a la *confirmabilidad* o el problema de la neutralidad de los datos se refiere, esta triangulación de fuentes en la recogida de datos a partir de las distintas perspectivas (profesionales, familias y alumnado) ha permitido confrontar los datos constantemente e ir profundizando en la interpretación de los mismos, unido al análisis de contenido de los documentos del centro y a las observaciones realizadas.

En relación al análisis de los datos, a lo largo del proceso se ha ido compartiendo y contrastando la información e interpretación con los directores de la tesis doctoral, expertos del área de la transición a la vida adulta y de las AAT como programas que contribuyen en la planificación de este proceso en nuestro contexto. Este contraste de los resultados se ha podido realizar, también, con profesionales que en la actualidad se encuentran trabajando en las Aulas de Aprendizaje de Tareas, a través de una formación propuesta por en Berritzegune de Donostia. Estas sesiones han permitido compartir y chequear las impresiones y resultados. En este sentido, en relación a la *dependencia* o consistencia de los datos, además de la triangulación de técnicas y fuentes, el contraste y chequeo con expertos y profesionales del área permite aumentar la fiabilidad de los resultados e interpretaciones de los datos.

En cuanto a la *transferibilidad* o la aplicabilidad de los resultados, se han tratado de realizar descripciones extensas que contribuyan como base para realidades semejantes o próximos estudios.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

5.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO I

5.1.1. Resultados generales de la escala en relación a las buenas prácticas de transición

5.1.2. Variables que influyen en los resultados

5.1.3. Resultados por tipo de centro

5.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO II

5.2.1. Centro 1

5.2.2. Centro 2

5.2.3. Centro 3

5.2.4. Síntesis de los resultados del Estudio II

CAPÍTULO 5.

RESULTADOS

5.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO I

El objetivo principal del Estudio I es, tomando como referencia las buenas prácticas que la literatura identifica, conocer qué buenas prácticas de transición, y en qué grado se están desarrollando en nuestro contexto en la actualidad, a partir de la visión de los y las profesionales que realizan su labor profesional en las AAT.

Con la finalidad de ofrecer una visión general sobre la situación de las AAT en relación a las buenas prácticas, en primer lugar se presentan los resultados para el total de la escala. En este sentido, se describen los resultados generales de la escala en relación a las dimensiones de buenas prácticas a través del análisis de los resultados de los y las profesionales, así como los resultados por cada uno de los centros. Tras la visión general de los resultados en relación a la totalidad de la escala, se describen los resultados de las siete dimensiones de buenas prácticas. Para ello, además del resultado general de la dimensión, se analizan los ítems que componen cada una de ellas.

A continuación, se analizan ciertas variables que pueden influir en los resultados. En primer lugar, las diferencias que se observan en los resultados de los y las profesionales a partir del tipo de centro, el tamaño del centro y el territorio en el que se encuentran. Seguidamente, se analizan las diferencias que se observan en los resultados en relación al perfil profesional. Y por último, se analizan las relaciones entre la edad de los y las profesionales y las buenas prácticas de transición.

Finalmente, dado que el tipo de centro en el que los y las profesionales realizan su labor

resulta una variable que influye significativamente en los resultados, se analizan los resultados de los ítems en relación a la misma, distinguiendo un perfil de centros grandes y otro que incluye tanto los centros medianos como pequeños, e identificando fortalezas y debilidades de cada una de las tipologías.

5.1.1. Resultados generales de la escala en relación a las buenas prácticas de transición

La valoración general de los y las profesionales hacia la presencia de las buenas prácticas de transición, se ha determinado mediante la puntuación global media de los 38 ítems de la escala, cuyas respuestas podían oscilar entre 1 y 4. La puntuación total media ha sido de $M=2.97$ ($DT=.42$). Partiendo de que el punto medio de la escala es 2.5, el profesorado responde que las buenas prácticas (BBPP) se realizan en las AAT en un grado medio alto, por lo que podemos afirmar que tiene una valoración positiva del nivel de desarrollo de las buenas prácticas que evalúa la escala.

Esta valoración general es diferente atendiendo a las diferentes dimensiones en las que se agrupan las BBPP. En este sentido, las BBPP que los y las profesionales opinan que se realizan en mayor medida (por encima del 3) son (tabla 5.1) *'planificación individualizada de la transición'*, *'autodeterminación'* y *'colaboración interservicios'*, mientras que las dimensiones *'participación de las familias'* e *'Inclusión'* obtienen las puntuaciones más bajas (por debajo de 2.7). En un lugar intermedio se encuentran las dimensiones de formación, tanto para la vida independiente como para el empleo.

Tabla 5.1: *Media total de la escala y de las dimensiones de buenas prácticas.*

Dimensiones	Profesionales			Centros		
	N	M	DT	N	M	DT
Autodeterminación	81	3.04	.44	30	3.03	.42
Participación de las familias	81	2.68	.77	30	2.50	.70
Planificación individualizada de la transición	81	3.22	.59	30	3.15	.60
Formación para el empleo	81	2.84	.56	30	2.65	.48
Formación para la vida independiente	81	2.98	.39	30	2.91	.38
Inclusión	81	2.22	1.36	30	2.23	1.19
Colaboración interservicios	81	3.19	.65	30	3.03	.64
Total Escala	81	2.97	.42	30	2.86	.38

Esto significa que, aunque en general, los y las profesionales tienen una visión positiva sobre la realización de estas buenas prácticas en los centros donde desempeñan su labor, se observan diferencias en relación a las distintas dimensiones.

Si en vez de tomar como referencia la opinión de todos los y las profesionales, unificamos los resultados por cada centro (estableciendo una media de centro considerando los diferentes

profesionales que han contestado la escala), vemos que los resultados se mantienen aunque tienden a la baja, sobre todo en las dimensiones de familias, formación para el empleo y colaboración (figura 5.1).

Por tanto, tanto desde el punto de vista del conjunto de profesionales, como desde la perspectiva de los centros la valoración es positiva, aunque el hecho de que la puntuación por centros sea algo menor nos indica que aquellos centros donde hay más profesionales tienden a valorar más alto, como analizaremos más adelante.

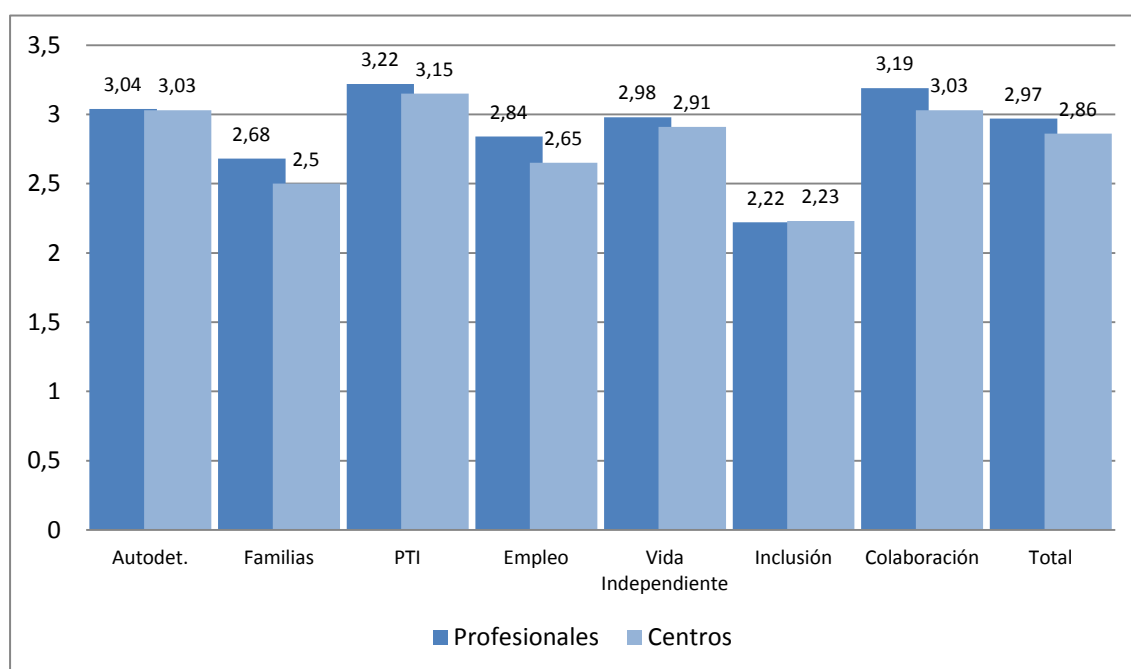


Figura 5.1. Puntuaciones medias de las dimensiones por profesionales y centros.

En síntesis, se puede afirmar que los y las profesionales de las AAT responden que las buenas prácticas de transición identificadas se desarrollan en sus centros, aunque el grado de presencia del desarrollo de estas dimensiones varía. Donde no se observa gran diferencia es en el análisis de las puntuaciones en relación a los centros, ni en cuanto a las puntuaciones medias, ni en cuanto al grado de desarrollo de las buenas prácticas.

5.1.1.1. Resultados de la dimensión participación de los y las jóvenes y otras estrategias para promover la autodeterminación

Como se ha comentado anteriormente, la media global de los 6 ítems que engloban la dimensión que hace referencia a la participación de los y las jóvenes y otras estrategias para promover la autodeterminación ($M=3.04$, $DT=.44$) es una de las que mayores puntuaciones obtiene (por encima del 3), por lo que se trata de una BBPP que en opinión de los y las

profesionales se desarrolla en mayor medida.

A partir del análisis de la media de cada uno de los ítems (tabla 5.2), se observa que todos ellos se encuentran por encima de la puntuación media (2.5) indicando que los y las profesionales consideran que en sus centros se realizan actividades que promueven la autodeterminación de los y las jóvenes, aunque se identifican diferencias en las respuestas de los y las profesionales en relación al desarrollo de las prácticas concretas que conforman esta dimensión.

Tabla 5.2: *Media global de la dimensión autodeterminación y de cada uno de los ítems de análisis.*

Ítems	N	M	DT
(1) Se les pregunta a los alumnos y alumnas por sus deseos, aspiraciones e intereses antes de formular sus objetivos de aprendizaje	81	3.25	.71
(7) Los y las profesionales estamos formados (hemos asistido a algún curso, manejamos una bibliografía básica...) en autodeterminación	81	2.64	.81
(37) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para comunicar sus necesidades y preferencias.	80	3.23	.55
(40) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para reconocer sus fortalezas y debilidades y plantearse objetivos personales.	79	2.61	.74
(50) Se planifican actividades con la intención clara de desarrollar la autodeterminación	80	3.40	.75
(51) Se desarrollan acciones específicas para asegurar la igualdad de oportunidades de las mujeres	80	3.15	.91
Total Dimensión 1: Autodeterminación	81	3.04	.44

En el análisis pormenorizado de los ítems de esta primera dimensión (tabla 5.2), se observa que la media más alta corresponde al ítem (50) y la más baja a los ítems (40) y (7), todos ellos relacionados con la formación y desarrollo de estrategias para la promoción de la autodeterminación. En este sentido, los resultados de los y las profesionales indican que aunque el 55.6% de los mismos consideren que a la hora de planificar las actividades, siempre se promueve el desarrollo de la autodeterminación, el 79% reconocen tener entre poca y bastante formación y conocimientos sobre el tema, y que sólo el 8.6 % del alumnado está muy formado en el reconocimiento de fortalezas y debilidades, así como el planteamiento de objetivos personales, cuando acaba la escuela. Por tanto, aunque los y las profesionales consideran que se planifican actividades con el fin de desarrollar la autodeterminación frecuentemente, y la presencia de esta práctica en su centro se considera alta (por encima del 3), sus resultados difieren cuando se trata de la formación y conocimientos de los y las profesionales en relación a este área, así como el desarrollo de esta conducta autodeterminada en el alumnado, obteniendo puntuaciones medias que indican que el desarrollo de estas prácticas es menor (por debajo del 2.7).

Además de estos ítems relacionados con la promoción y desarrollo de la autodeterminación, esta dimensión incluye también, ítems relacionados con prácticas dirigidas a fomentar la participación activa de los y las jóvenes en la planificación de su transición, que los y las profesionales consideran que se desarrollan en un grado importante en sus centros (por encima del 3). A partir del ítem (1) y el (37), se observa que el 83.9% de los y las profesionales responde que entre bastantes veces y siempre se pregunta al alumnado por sus deseos, aspiraciones e intereses antes de formular los objetivos de aprendizaje, y el 96.2% de los y las profesionales responde que el alumnado está entre bastante y muy preparado para comunicar sus necesidades y preferencias cuando acaba la escuela. Por tanto, a partir de las respuestas y las puntuaciones medias de los ítems, se considera que generalmente se les pregunta a los y las jóvenes por sus deseos, aspiraciones e intereses antes de formular los objetivos de aprendizaje, y estos, a su vez, cuando acaban la escuela están bastante preparados para comunicar sus necesidades y preferencias.

Por otro lado, a partir del ítem (51), los y las profesionales indican que se proponen, también, acciones específicas con el fin de asegurar la igualdad de género. Es este sentido, el 55% de los y las profesionales responde que esta práctica se desarrolla mucho en sus centros (por encima del 3).

En síntesis, los y las profesionales consideran que la dimensión de autodeterminación es una de las dimensiones de BBPP que se desarrolla en mayor medida, destacando la planificación de actividades específicas para la promoción de la autodeterminación, la consideración de intereses, deseos y aspiraciones del alumnado en el planteamiento de objetivos y la propuesta de acciones para asegurar la igualdad de género. De la misma forma, y en relación a la realización de las prácticas de la dimensión, se observa que los y las profesionales perciben la formación y conocimientos sobre esta área, así como el desarrollo de la conducta autodeterminada en el alumnado como los aspectos que se desarrollan en menor medida.

5.1.1.2. Resultados de la dimensión participación de las familias

La dimensión relacionada con la participación de las familias, es una de las que menores puntuaciones medias obtiene ($M=2.68$, $DT=.77$). Aunque la puntuación global, así como la de cada uno de los ítems, sigue estando por encima del punto medio de la escala (2.5), los y las profesionales consideran que esta dimensión de buenas prácticas se desarrolla en menor medida.

Tabla 5.3: *Media global de la dimensión de familias y de cada uno de los ítems de análisis.*

Ítems	N	M	DT
(3) Se realizan sesiones con el alumnado y su familia para dialogar sobre intereses, sueños y aspiraciones en el futuro	81	3.17	.89
(4) Las familias participan en la selección de los objetivos de aprendizaje de sus hijos e hijas	79	2.54	.95
(5) Las familias y profesionales tienen niveles altos de colaboración en el desarrollo de los programas	81	2.68	.87
(6) Las familias participan en la evaluación de los programas de sus hijos e hijas	81	2.31	1.12
(54) Se utilizan las redes de amigos y familiares para el logro de los diferentes objetivos.	80	2.75	0.92
Total Dimensión 2: Familias	81	2.68	.77

El análisis de esta dimensión, a partir de las puntuaciones medias de cada uno de los ítems (tabla 5.3), muestra que el ítem con la media más alta es el (3), frente al ítem (6) que obtiene la puntuación media más baja. Estos resultados señalan que el 44.4% de los y las profesionales responden que siempre se realizan sesiones con el alumnado y la familia para dialogar sobre los intereses, sueños y aspiraciones de futuro, mientras que el 30.9% de los y las profesionales responden que esta participación no se da nunca, en lo que a los procesos de evaluación de los programas se refiere. Por tanto, estos resultados indican que aunque los y las profesionales consideran que la participación de las familias es frecuente en las sesiones de dialogo sobre sus intereses, sueños y aspiraciones de futuro, esta participación se reduce cuando se trata de los procesos de evaluación de los programas, en los que participan sólo algunas veces, y consideran una práctica que se desarrolla en menor medida, obteniendo puntuaciones por debajo del punto medio.

Además de estos ítems, los y las profesionales valoran con puntuaciones medias, próximas al punto medio (2.5), los ítems (54), (5) y (4) relacionados con la participación de las familias en la selección y desarrollo de los objetivos de aprendizaje de sus hijos e hijas. Aunque sólo el 17.3% de los y las profesionales responden que las familias participan siempre en la selección de objetivos, y el 19.8% de los y las profesionales afirman que siempre se consiguen buenos niveles de colaboración para el desarrollo de programas, este porcentaje sube cuando se pregunta sobre la creación de redes para la consecución de los objetivos, siendo el 23.5% de los y las profesionales los que responden que siempre. Por tanto, a partir de estos resultados, los y las profesionales consideran que frecuentemente se utilizan redes de amigos y familiares para el logro de distintos objetivos, aunque la participación de las familias en la selección y desarrollo de estos objetivos y programas sólo se da algunas veces.

Concluyendo, los resultados de los ítems de esta dimensión indican que los y las profesionales consideran que la participación de las familias es mayor en las sesiones de dialogo sobre los

intereses y aspiraciones, seguida por la selección y desarrollo de los objetivos de aprendizaje de sus hijos e hijas, y no tanto, en los momentos de evaluación de estos programas de transición.

5.1.1.3. Resultados de la dimensión planificación individualizada de la transición

Esta tercera dimensión de buenas prácticas, es en opinión de los y las profesionales, y a partir de las puntuaciones medias de los 5 ítems que la engloban, la que mayor presencia y desarrollo tiene en los centros, y por consiguiente, mejores puntuaciones obtiene (M=3.22, DT=.59).

Tabla 5.4: Media global de la dimensión planificación individualizada de la transición y de cada uno de los ítems de análisis.

Ítems	N	M	DT
(2) Se tienen en consideración los deseos, aspiraciones e intereses de los alumnos y alumnas a la hora de formular los objetivos de aprendizaje	80	3.33	.63
(10) Los alumnos y alumnas disponen de un plan de transición individual (metas que se espera que consiga al acabar la escuela y los apoyos para ello)	81	3.54	.82
(11) El plan de transición de cada alumno o alumna incluye objetivos acerca del tipo de trabajo, hogar y vivienda, ocio, formación postescolar o relaciones sociales que se espera que el alumnado consiga cuando acabe la escuela.	80	3.08	1.07
(26) Cada alumno o alumna dispone de un tutor o tutora responsable de coordinar la realización del PTI	77	3.81	.53
(30) Se realiza un seguimiento del alumnado que ha finalizado la escuela para disponer de información de sus resultados en la vida adulta.	80	2.48	.81
Total Dimensión 3: Planificación Individualizada de la Transición	81	3.22	.59

A partir del análisis de los ítems de la misma (tabla 5.4), las puntuaciones medias más altas se observan en los ítems (26) y (10), destacando que se tratan de puntuaciones medias que se pueden considerar altas, dado que superan la puntuación de 3.25. Los porcentajes de respuesta de estos ítems muestran que el 82.7% de los y las profesionales responden que el alumnado cuenta siempre con un tutor o tutora responsable de la coordinación y realización del PTI, y el 72.8% de los y las profesionales responden que todo el alumnado dispone siempre de un PTI. Estos resultados indican, a su vez, que los y las profesionales tienen la sensación de que se realizan planes de transición individuales en la mayoría de los casos, y que cada alumno y alumna dispone de un tutor o tutora responsable de coordinar la realización de los mismos, prácticamente en todos los casos.

Por otro lado, en cuanto a la media más baja se refiere, se encuentra el ítem (30), valorado por los y las profesionales por debajo del punto medio de la escala (2.5). Esto indica, que aunque los resultados anteriores señalan que en el caso de la mayoría del alumnado se realizan planes

de transición individuales que incluyen metas que se espera que consigan al acabar la escuela y los apoyos que se precisan para ello, sólo en ocasiones, se realiza un seguimiento posterior de los resultados de vida adulta del alumnado.

Esta dimensión también incluye los ítems (2) y (11), relacionados con la selección y formulación de los objetivos de aprendizaje de los planes de transición individuales del alumnado, que los y las profesionales responden que se realizan en un grado importante, obteniendo puntuaciones por encima del 3. Estos resultados indican que el 91.2% de los y las profesionales responden entre bastantes veces y siempre se tienen en consideración los deseos, aspiraciones e intereses del alumnado en la formulación de objetivos, mientras ningún profesional responde a este ítem que no se consideran nunca. En cuanto a la consideración de los diversos ámbitos de desarrollo en el PTI, prácticamente la mitad de los y las profesionales (48.8%), responden que son todos los PTI los que los incluyen. Por tanto, los y las profesionales indican que los objetivos de aprendizaje de los y las jóvenes parten de sus deseos y aspiraciones bastantes veces, y tratan de abarcar distintas áreas significativas para la transición a la vida adulta como el tipo de trabajo, el ocio, la formación postescolar o las relaciones sociales.

En síntesis, los y las profesionales valoran la planificación individualizada de la transición como la dimensión de BBPP que se desarrolla en mayor medida en sus centros, a través de la elaboración de PTI de cada uno de los alumnos y alumnas, a partir de las aspiraciones, intereses y deseos de los mismos, que incluye metas dirigidas en relación a distintos aspectos de la vida adulta y con una figura de referencia para la coordinación del desarrollo de los mismos. A su vez, se observa que la práctica que menores puntuaciones obtiene se relaciona con el seguimiento de estos resultados de vida adulta una vez finaliza el periodo escolar.

5.1.1.4. Resultados de la dimensión formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral

A partir de las medias de los 6 ítems que componen la dimensión relacionada con la formación y experiencias que preparan para el empleo, la media global de esta dimensión ($M=2.84$, $DT=.56$) se encuentra alrededor del punto medio de la escala, siendo en opinión de los y las profesionales una de las dimensiones de BBPP que se desarrolla en un grado intermedio.

Tabla 5.5: *Media global de la dimensión formación para el empleo y de cada uno de los ítems de análisis.*

Ítems	N	M	DT
(36) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para tener competencias básicas para desempeñar un puesto de trabajo.	80	3.08	.68
(42) Se promueven las siguientes experiencias laborales: prácticas o actividades laborales en la propia escuela.	80	3.06	1.01
(43) Se promueven las siguientes experiencias laborales: prácticas en empresas ordinarias.	80	2.31	.89
(44) Se promueven las siguientes experiencias laborales: prácticas en empleo protegido.	81	3.49	.74
(45) Se promueven las siguientes experiencias laborales: aprendizaje servicio, voluntariado, trabajos en verano, campos de trabajo.	76	1.75	.61
(49) El porcentaje del alumnado que participan en experiencias laborales es	81	3.31	1.06
Total Dimensión 4: Formación para el empleo	81	2.84	.56

Desde el análisis de las medias de los ítems que la componen (tabla 5.5), se observan ítems que obtienen puntuaciones que superan el 3, así como, ítems con puntuaciones por debajo del punto medio de la escala. Los ítems mejor valorados por los y las profesionales, son el ítem (44) y el ítem (49). Los porcentajes de respuesta de estos ítems muestran que el 64.2% de los y las profesionales consideran que más del 75% del alumnado participa en experiencias laborales, y que el 61.7% de los y las profesionales responde que siempre se promueven experiencias prácticas en empleo protegido. Por tanto, la participación del alumnado en experiencias prácticas de empleo, sobre todo en experiencias de empleo protegido, son en opinión de los y las profesionales las prácticas que más se desarrollan en relación a esta dimensión.

Por otro lado, el ítem (43) y el ítem (45) son los que menores puntuaciones obtienen, por debajo del punto medio de la escala (2.5). En este sentido, el 62.5% de los y las profesionales responden que las experiencias de empleo ordinario no se promueven nunca o sólo en algunos casos, y en menor grado las que se relacionan con el aprendizaje servicio, el voluntariado, los trabajos de verano o campos de trabajo. Por tanto, aunque el desarrollo de experiencias prácticas de empleo es una de las prácticas mejor valorada dentro de la dimensión, los y las profesionales consideran que generalmente estas prácticas se realizan en contextos de empleo protegido, y el desarrollo de estas experiencias desciende cuando se trata de otro tipo de oferta como el empleo ordinario, el aprendizaje servicios o el voluntariado, entre otros.

Esta dimensión incluye, a su vez, el ítem (36) y el ítem (42) relacionados con las competencias básicas para el desarrollo de un puesto de trabajo y la presencia de actividades prácticas o laborales en la propia escuela, que obtienen puntuaciones que superan el 3. Estas respuestas indican que el 82.6% de los y las profesionales responden que el alumnado acaba la escuela

bastante o muy preparado para desempeñar un empleo, y el 45.7% de los y las profesionales afirma que siempre se promueven experiencias laborales. Estos resultados muestran que los y las profesionales consideran, que al menos el 75% del alumnado cuando acaba la escuela está bastante preparado para tener competencias básicas para desarrollar un puesto de trabajo, y bastantes veces se promueven prácticas y actividades laborales en la propia escuela.

Por tanto, aunque la promoción de experiencias laborales en el alumnado se da entre el 50-75% del alumnado, la gran mayoría de estas experiencias se realizan en el empleo protegido y prácticas en actividades laborales en la propia escuela, frente a algunas experiencias que se desarrollan en empleo ordinario, y en menor medida en otro tipo de experiencias (aprendizaje servicio, voluntariado, trabajos de verano o campos de trabajo). Aun así, cabe destacar que los y las profesionales consideran que al menos el 75% del alumnado consigue, al terminar la escuela, estar bastante preparado para desempeñar un puesto de trabajo.

Además de los ítems que componen la dimensión, y en relación con la formación para el empleo, la escala añade el ítem (22) *Porcentaje de actividades de preparación laboral del alumnado* que añade información sobre las actividades de preparación laboral que se proponen desde el AAT, a través del currículum. Estos resultados (tabla 5.6) indican, que prácticamente la mitad de los y las profesionales consideran que entre el 50 y 75% de las actividades son de preparación laboral, y, por tanto, formación para el empleo; y más del 40% de la otra mitad de profesionales consideran que abarcan entre el 25 y 50% de las actividades. Por tanto, la formación para el empleo resulta un aspecto relevante desde las propuestas curriculares de las AAT.

Tabla 5.6: *Porcentaje de actividades de preparación laboral que se realizan en las AAT.*

Variables	F	%
Actividades de preparación laboral:		
Hasta 25 %	2	2.5
Entre 25% y 50%	35	43.8
Entre 50% y 75%	40	50
Más 75%	3	3.8
Perdidos	1	

5.1.1.5. Resultados de la dimensión formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo currículum funcional y formación basada en la comunidad

La media global de la dimensión formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo un currículum funcional y la formación basada en la comunidad a partir de los 10 ítems que la componen (M=2.98, DT=.39) muestra que en opinión de los y las

profesionales es una BBPP que se desarrolla en un grado intermedio. A partir del análisis de la puntuación de los distintos ítems, se observan diferencias, incluyendo ítems valorados con puntuaciones por encima del 3, así como ítems con puntuaciones medias por debajo del punto medio de la escala.

Tabla 5.7: *Media global de la dimensión formación para la vida independiente y de cada uno de los ítems de análisis.*

Ítems	N	M	DT
(31) Los resultados de aprendizaje están formulados en términos de competencias prácticas en los diferentes entornos del alumnado (hogar, comunidad, transporte...)	80	3.29	.78
(32) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para su cuidado personal.	80	3.34	.50
(33) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para desempeñar las tareas domésticas básicas.	80	2.99	.56
(34) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para desplazarse por su entorno y manejarse con el transporte.	80	3.16	.64
(35) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para hacer compras y manejarse con sus propios gastos.	80	2.64	.68
(38) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para desarrollar relaciones afectivo-sexuales.	80	2.45	.54
(39) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para hacer y mantener amistades.	79	2.99	.63
(41) Desde la escuela desarrollamos acciones para promover que todo el alumnado dispone de amigos, también fuera de la escuela.	80	3.14	.80
(52) Se realizan actividades en la comunidad de forma que los alumnos y las alumnas tienen que mostrar su competencia en los entornos comunitarios.	78	3.03	.83
(53) El entorno natural (vivienda, barrio....) de cada alumno y alumna se utiliza como referencia para plantear objetivos de aprendizaje en colaboración con el alumno y su familia.	80	2.90	.83
Total Dimensión 5: Formación para la vida independiente	81	2.98	.39

A partir del análisis de los ítems que componen la dimensión (tabla 5.7), se observa que los ítems (32), (33), (34), (35), (38) y (39) se relacionan con el desarrollo de un currículum funcional. En relación al desarrollo de estas áreas funcionales en el alumnado, el profesorado considera que al menos el 75% del alumnado termina la escuela bastante preparado para su cuidado personal, la realización de tareas domésticas, el desplazamiento por su entorno y manejo del transporte, realización de compras y manejo de sus propios gastos, y la realización y mantenimiento de las amistades, y algo preparados para el desarrollo de relaciones afectivo sexuales. Cabe destacar que el 98.7% de los y las profesionales consideran que el alumnado termina la escuela bastante o muy preparado para su cuidado personal, el 83.7% para el desarrollo de actividades domésticas básicas, y el 88.7% para desplazarse por el entorno y el manejo del transporte. A su vez, el 78.8% de los y las profesionales responden que el

alumnado termina la escuela sólo algo o bastante preparado para hacer compras y manejarse con sus gastos, y el 97.6% para el desarrollo de relaciones afectivo sexuales.

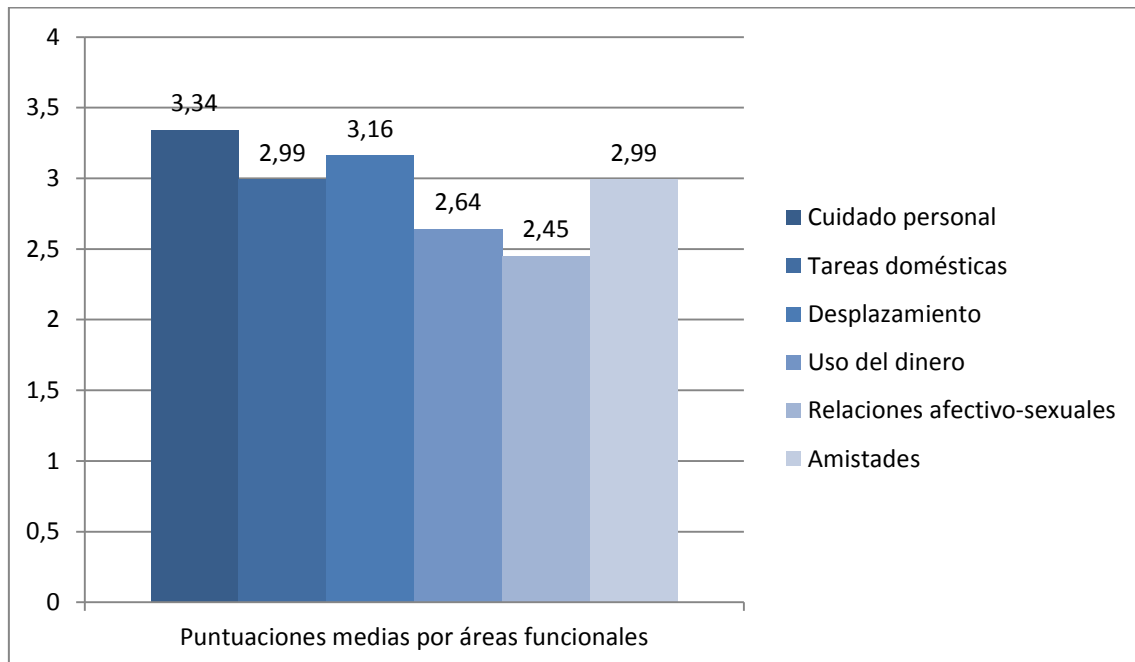


Figura 5.1. Puntuaciones medias por áreas funcionales.

La figura 5.1, muestra las puntuaciones medias obtenidas a partir de las respuestas de los y las profesionales en relación a las distintas áreas funcionales. Se observa que el área que obtiene mayores puntuaciones es el desarrollo de destrezas para el cuidado personal. A esta, le siguen el desplazamiento por el entorno y manejo del transporte, las tareas domésticas básicas y el hacer y mantener amistades con puntuaciones intermedias, todas ellas por encima del punto medio de la escala (2.5). Y las áreas relacionadas con realizar compras y manejarse con sus gastos, así como el desarrollo de relaciones afectivo-sexuales, son las que en opinión de los y las profesionales se desarrollan en menor medida.

A los ítems anteriores, y en relación con los aprendizajes funcionales para la vida, se les suma, también, los ítems (31) y (41), que obtienen puntuaciones por encima del 3. A partir del análisis de los porcentajes de respuesta de estos ítems, el 80% de los y las profesionales responden que los resultados de aprendizaje están siempre formulados en competencias prácticas, y el 38.3% de los y las profesionales considera que siempre se promueve que el alumnado disponga de amigos fuera de la escuela. Estas respuestas indican que los y las profesionales consideran que frecuentemente, se proponen y desarrollan actividades para que el alumnado mantenga las amistades, además de formular los resultados de aprendizaje en términos de competencias prácticas.

Por otro lado, esta dimensión incluye también los ítems (52) y (53) relacionados con la formación basada en la comunidad y que obtienen puntuaciones por encima del punto medio de la escala. Los resultados muestran que el 69.1% de los y las profesionales responde que entre frecuentemente y siempre se desarrollan actividades en las que el alumnado muestre su competencia en entornos comunitarios, y el 41.3% de los y las profesionales considera que los objetivos de aprendizaje tienen frecuentemente el entorno natural del alumnado como referencia. Esto indica, que los y las profesionales consideran que se utiliza el entorno natural y la comunidad para el planteamiento de objetivos de aprendizaje, así como para el desarrollo de competencias para la vida con frecuencia.

Además de los ítems que componen la dimensión, la escala incluye los ítems (21) *Porcentaje de actividades académicas en el currículum del alumnado* y (23) *Porcentaje de actividades en áreas funcionales (cuidado personal, tareas domésticas, desplazamientos, uso del dinero,...) del alumnado* que añaden información sobre las actividades que se proponen desde el currículum. Como se observa en la tabla 5.8, estos resultados indican que en lo que las actividades del currículum se refieren, más de la mitad de los y las profesionales consideran que tanto las actividades académicas como funcionales se incluyen entre el 25 y 50% de las actividades del currículum.

Tabla 5.8: *Porcentajes de las actividades académicas y funcionales en el currículum del alumnado.*

VARIABLES	F	%
Actividades académicas:		
Hasta 25 %	8	10.7
Entre 25% y 50%	53	70.7
Entre 50% y 75%	12	16
Más 75%	2	2.7
Perdidos	6	
Actividades funcionales:		
Hasta 25 %	15	18.8
Entre 25% y 50%	44	55
Entre 50% y 75%	11	13.8
Más 75%	10	12.5
Perdidos	1	

En síntesis, a través de los resultados relacionados con los ítems que componen la dimensión, los y las profesionales consideran que tanto el currículum funcional como la propuesta de actividades basadas en los entornos y servicios de la comunidad son prácticas que se desarrollan en un grado intermedio, con una clara presencia en la propuesta curricular. A partir de este análisis, se observan, también, diferencias en relación al desarrollo de las distintas áreas funcionales para la vida, siendo el desarrollo de relaciones afectivo sexuales la práctica concreta que menores puntuaciones obtiene (por debajo de 2.5).

5.1.1.6. Resultados de la dimensión participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad

Como se ha comentado anteriormente, la media global de la dimensión participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros sin discapacidad (M=2.22, DT=1.36), es la dimensión de BBPP que en opinión de los y las profesionales se desarrolla en menor medida.

Finalmente, a partir de la reconsideración de los ítems iniciales de la escala (tabla 5.9), la media global de esta dimensión, proviene de la media de un solo ítem, el ítem (24). Este resultado indica, que los y las profesionales consideran que la participación del alumnado en grupos ordinarios no es una práctica que se desarrolla con frecuencia, obteniendo resultados por debajo del punto medio de la escala. A partir del análisis de los porcentajes de las respuestas, se observa que mientras el 39.5% de los y las profesionales responden que menos del 5% del alumnado participa en estas experiencias, el 28.4% de los y las profesionales responden que participan más del 50% del alumnado. Y, por tanto, el 32.1% de los y las profesionales responden que el porcentaje de alumnado que participa en estas experiencias se encuentra entre el 5 y 50%.

Tabla 5.9: Media global de la dimensión inclusión y de cada uno de los ítems de análisis.

Ítems	N	M	DT
(24) Del total de alumnado de AT, cuantos participan en alguna actividad en grupos ordinarios	81	2,22	1,36
Total Dimensión 6: Inclusión	81	2,22	1,36

Además de este ítem que aporta información sobre esta dimensión, a partir del ítem (20) *Los alumnos y alumnas participan en grupos ordinarios de: ESO, FPB-PCPI, Grado medio*, los y las profesionales añaden información sobre la tipología de aulas en las que el alumnado trabaja en otros grupos educativos ordinarios. Como se observa en la tabla 5.10, en opinión de los y las profesionales se realizan en mayor medida en contextos de Formación Profesional, y en menor medida en grupos de Educación Secundaria. Además, se observan 20 casos perdidos, que tal vez, puedan hacer referencia a los casos en los que no se da la participación en grupos ordinarios. Estos resultados, a su vez, difieren en relación al tipo de centro y los grupos en los que se realizan estas experiencias de inclusión. Aunque, tanto en los centros públicos como en los privados en contexto principal sigue siendo la Formación Profesional, mientras en los centros públicos el grupo de referencia habitual es el de grado medio, en los centros privados, es el de Formación Profesional Básica.

Tabla 5.10: Alumnado que participa en aulas de ESO, FPB y grado medio.

Variables	Público		Privado		Total	
	F	%	F	%	F	%
Inclusión en otros grupos ordinarios:						
ESO	11	37.9	4	12.5	15	24.6
FPB	2	10.3	27	84.4	30	49.2
Grado medio	15	51.7	1	3.1	16	26.2
Perdidos	17		3		20	

5.1.1.7. Resultados de la dimensión participación y colaboración interservicios

Esta última dimensión relacionada con la participación y colaboración interservicios, a partir del análisis de las medias de los 5 ítems que la componen, se trata de una de las dimensiones de BBPP que en respuesta de los y las profesionales se desarrolla en mayor medida en los centros, obteniendo una puntuación global media ($M=3.1$, $DT=.65$) cercana al 3.

Tabla 5.11: Media global de la dimensión colaboración interservicios y de cada uno de los ítems de análisis.

Ítems	N	M	DT
(8) Se traspasa la información y los informes escolares a los servicios de adultos (servicios de empleo, centros de día, asociaciones...).	78	3.17	1.01
(9) Se comparten objetivos y recursos con servicios postescolares (por ejemplo, a la hora de identificar posibles salidas laborales o buscar prácticas)	81	3.47	.76
(12) Hay reuniones con los servicios de empleo (centros especiales de empleo, Lanbide, ...) para coordinar la formación y el acceso del alumnado a sus servicios y programas	80	3.26	.92
(13) Hay reuniones con los servicios sociales (públicos o de iniciativa social) para prever los apoyos que el alumnado pueden necesitar al acabar la escuela.	81	2.78	.93
(25) Hay relaciones formales entre el programa de AAT y las entidades que prestan servicios a adultos con discapacidad	81	3.27	.93
Total Dimensión 7: Colaboración interservicios	81	3.19	.65

Como se observa en la tabla 5.11, los ítems (9), (12) y (25), son los que mayores puntuaciones obtienen, por encima del 3.25. Estos resultados indican que el 60.5% de los y las profesionales responden que siempre se comparten objetivos y recursos con servicios postescolares, el 53.1% de los y las profesionales que siempre se mantienen reuniones con los servicios de empleo, y el 56.8% que siempre se desarrollan relaciones formales entre las AAT y los servicios postescolares. Estas respuestas señalan, a su vez, que los y las profesionales consideran que son bastantes las veces en las que se realizan reuniones con servicios de empleo para coordinar la formación y el acceso del alumnado a sus programas, así como en las que se comparten objetivos y recursos con los servicios postescolares como la identificación de posibles salidas laborales o búsqueda de prácticas. Además, los y las profesionales consideran que, aunque sean esporádicas, se desarrollan relaciones formales entre el programa de AAT y las entidades que prestan servicios de adultos.

El ítem (8) (con puntuación media por encima del 3) indica que los y las profesionales (el 56.1%) consideran que se traspasa la información y los informes escolares a los servicios de adultos como los servicios de empleo, los centros de día o asociaciones, entre otros, bastantes veces. Además, los y las profesionales (el 34.6%) consideran también, que aunque se realizan reuniones con los servicios sociales, estas se realizan en menor medida. Esto se observa a través de los resultados del ítem (13), que obtiene la menor puntuación media dentro de la dimensión.

Los resultados de esta dimensión, por tanto, indican que los y las profesionales consideran que se traspasa información y se establecen relaciones formales con los servicios de adultos, principalmente con los servicios de empleo, compartiendo objetivos y recursos y coordinando la formación y acceso a los servicios y programas, y en menor medida con otros servicios.

5.1.2. Variables que influyen en los resultados

A la hora de analizar estos resultados, podemos tener en cuenta algunas de las variables tanto como de los y las profesionales como de los centros en los que trabajan.

En este sentido, un primer aspecto a considerar son las características de los centros en los que se encuentra el programa, en relación al tipo de centro (público o privado), el territorio histórico o el tamaño del centro.

Comenzando con el tipo de centro, el análisis de varianza (ANOVA) revela diferencias estadísticamente significativas entre los centros públicos y los centros privados ($F=34.1$, $p=.00$) en relación a los resultados de la escala total. Como se observa en la tabla 5.12, los centros privados obtienen puntuaciones medias mayores y significativas que los centros públicos, afirmando que los y las profesionales de los centros privados responden que desarrollan las buenas prácticas de transición en mayor medida. A su vez, la d de cohen ($d=-1.10$) muestra que el tamaño del efecto de esta diferencia es grande en relación a la muestra.

Tabla 5.12: Puntuaciones del total de la escala y cada una de las dimensiones según el tipo de centro.

Dimensiones	Público (N=46)		Privado (N=35)		F	P	d
	M	DT	M	DT			
Autodeterminación	3.00	.40	3.08	.48	.624	.432	-0.18
Familias	2.29	.66	3.20	.58	41.3	.000	-1.17
PTI	3.03	.62	3.48	.43	13.3	.000	-0.76
Empleo	2.57	.52	3.19	.40	33.9	.000	-1.09
Vida Independiente	2.84	.36	3.16	.36	15.8	.000	-0.35
Colaboración	2.92	.64	3.53	.49	21.1	.000	-0.92
Total Escala	2.76	.37	3.23	.34	34.1	.000	-1.10

Nota: Es significativa al 5% ($p<.05$)

Continuando con cada una de las dimensiones (tabla 5.12), a través del análisis de varianza (ANOVA) se identifican diferencias estadísticamente significativas entre los centros públicos y privados en todas las dimensiones excepto en la dimensión relacionada con la 'autodeterminación'. Estas diferencias indican que los profesionales de los centros privados consideran que realizan las buenas prácticas de transición en mayor medida que los y las profesionales de los centros públicos, y por tanto, obtienen medias mayores en todas las dimensiones, así como estadísticamente significativas, excepto en la dimensión dirigida a la 'autodeterminación'. En relación a la muestra, la *d* de cohen añade que el tamaño del efecto de estas diferencias es grande en las dimensiones relacionadas con las 'familias', la 'planificación individualizada de la transición', la 'formación para el empleo' y la 'colaboración interservicios', aunque pequeña en el caso de la dimensión relacionada con la 'formación para la vida independiente' y la 'autodeterminación'.

Continuando con las características de los centros, en cuanto al tamaño de centro (tabla 5.13), el análisis de varianza (ANOVA) reporta diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos ($F=28.8$, $p=.00$) en relación a los resultados del total de la escala. A su vez, se identifican diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos, también en relación a todas las dimensiones excepto en la dimensión relacionada con la 'autodeterminación'. Respecto al tamaño del efecto de estas diferencias en relación a la muestra, la η^2 al cuadrado muestra que es grande en todas las dimensiones excepto en la dimensión relacionada con la 'autodeterminación' considerando que tienen poco efecto.

Tabla 5.13: Puntuaciones del total de la escala y cada una de las dimensiones según el tamaño de centro

Dimensiones	Hasta 10 (N=34)		De 11 a 30 (N=18)		30 o más (N=28)		F	P	η^2
	M	DT	M						
Autodeterminación	2.99	.43	2.99	.41	3.14	.46	1.1	.326	0.02
Familias	2.46	7.12	2.16	.63	3.34	.39	25.7	.000	0.40
PTI	3.01	.60	3	.65	3.65	.20	14.2	.000	0.26
Empleo	2.54	.56	2.62	.30	3.32	.32	26.6	.000	0.40
Vida Independiente	2.89	.36	2.78	.37	3.23	.31	10.9	.000	0.22
Colaboración	2.97	.61	2.77	.68	3.71	.23	21.6	.000	0.35
Total Escala	2.81	.33	2.70	.33	3.34	.25	28.8	.000	0.42

Al realizar las pruebas post-hoc Scheffé (tabla 5.14) se observa que los centros que agrupan 30 alumnos y alumnas o más tienen mayores medias y significativas que los centros que agrupan entre 11 y 30 alumnos y alumnas y los centros que agrupan hasta 10 alumnos y alumnas, siendo los y las profesionales de los centros grandes los que tienen mejores percepciones de la realización de buenas prácticas de transición. Estas mayores medias y diferencias estadísticamente significativas entre los distintos tamaños de centro, se mantienen en todas

las dimensiones excepto en la de *'autodeterminación'*, en la que aunque los centros que agrupan 30 o más alumnos y alumnas obtienen puntuaciones medias mayores que los centros que agrupan entre 11 y 30 alumnos y alumnas y centros que agrupan hasta 10 alumnos y alumnas, no se encuentran diferencias significativas.

Tabla 5.14: Resultados de las pruebas post-hoc Scheffé de escala total y las dimensiones relación al tamaño de centro.

Dimensiones	Número de alumnos/as		P
Participación de los y las jóvenes en la transición y otras estrategias para promover la autodeterminación	Hasta 10	De 11 a 30	.004
	N=34	30 o más	-.153
	De 11 a 30	Hasta 10	-.004
	N=18	30 o más	-.158
	30 o más	Hasta 10	.153
	N=28	De 11 a 30	.158
Participación de la familia	Hasta 10	De 11 a 30	.295
	N=34	30 o más	-.881*
	De 11 a 30	Hasta 10	-.295
	N=18	30 o más	-1.176*
	30 o más	Hasta 10	.881*
	N=28	De 11 a 30	1.176*
Planificación individualizada de la transición	Hasta 10	De 11 a 30	.007
	N=34	30 o más	-.639*
	De 11 a 30	Hasta 10	-.007
	N=18	30 o más	-.647*
	30 o más	Hasta 10	.639*
	N=28	De 11 a 30	.647*
Formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral	Hasta 10	De 11 a 30	-.081
	N=34	30 o más	-.781*
	De 11 a 30	Hasta 10	.081
	N=18	30 o más	-.699*
	30 o más	Hasta 10	.781*
	N=28	De 11 a 30	.699*
Formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo currículum funcional y formación basada en la comunidad	Hasta 10	De 11 a 30	.105
	N=34	30 o más	-.342*
	De 11 a 30	Hasta 10	-.105
	N=18	30 o más	-.448*
	30 o más	Hasta 10	.342*
	N=28	De 11 a 30	.448*
Participación y colaboración interservicios	Hasta 10	De 11 a 30	.197
	N=34	30 o más	-.738*
	De 11 a 30	Hasta 10	-.197
	N=18	30 o más	-.936*
	30 o más	Hasta 10	.738*
	N=28	De 11 a 30	.936*
Resultado total de la escala	Hasta 10	De 11 a 30	.102
	N=34	30 o más	-.538*
	De 11 a 30	Hasta 10	-.102
	N=18	30 o más	-.641*
	30 o más	Hasta 10	.538*
	N=28	De 11 a 30	.641*

Nota: *Es significativa al 1% (p<.01).

Finalmente, siguiendo con las características de los centros, en cuanto al territorio histórico (tabla 5.15), el análisis de varianza (ANOVA) reporta diferencias estadísticamente significativas entre los tres territorios ($F=24.2$, $p=.00$) en relación a los resultados de la escala total. Estas diferencias estadísticamente significativas entre los tres territorios, se mantienen en relación a las distintas dimensiones excepto en relación a la dimensión de 'autodeterminación'. Aunque, como se observa, las diferencias no son estadísticamente significativas en el caso de todas las dimensiones, el análisis de la eta al cuadrado muestra que el tamaño del efecto de estas diferencias en cuanto a la muestra es grande en todas las dimensiones excepto en el caso de la dimensión relacionada con la 'autodeterminación', que aunque el efecto se considera medio, se acerca mucho a considerarse grande.

Tabla 5.15: Puntuaciones del total de la escala y cada una de las dimensiones según el territorio histórico

Dimensiones	Bizkaia (N=51)		Gipuzkoa (N=19)		Araba (N=11)		F	p	η^2
	M	DT	M	DT	M	DT			
Autodeterminación	3.13	.41	2.81	.47	2.98	.40	3.9	.024	0.09
Familias	3.01	.63	2.11	.78	2.16	.48	17.3	.000	0.30
PTI	3.47	.46	2.76	.62	2.92	.45	16.1	.000	0.29
Empleo	3.04	.42	2.55	.32	2.38	.92	12.0	.000	0.23
Vida Independiente	3.13	.31	2.59	.36	2.95	.36	17.6	.000	0.31
Colaboración	3.49	.44	2.70	.72	2.63	.50	22.2	.000	0.36
Total Escala	3.16	.32	2.58	.38	2.70	.33	24.2	.000	0.38

Al realizar las pruebas post-hoc Scheffé (tabla 5.16) se analiza que los centros de Bizkaia tienen medias mayores y significativas frente a los centros de Gipuzkoa y los centros de Araba en relación a la escala total, siendo los y las profesionales de los centros de Bizkaia los que mejor puntúan la presencia de buenas prácticas en su centro. Las pruebas post-hoc Scheffé muestran también, que los centros de Bizkaia tienen medias significativamente mayores que los de Gipuzkoa en todas las dimensiones, excepto en la dimensión relacionada con la 'autodeterminación'. A su vez, se observa que los centros de Bizkaia tienen medias significativamente mayores que los centros de Araba en todas las dimensiones excepto en la dimensión relacionada con la 'autodeterminación' y 'formación para la vida independiente'.

Tabla 5.16: Resultados de las pruebas post-hoc Scheffé de escala total y las dimensiones en relación al territorio histórico.

Dimensiones	Territorio Histórico		P
Participación de los y las jóvenes en la transición y otras estrategias para promover la autodeterminación	Bizkaia	Gipuzkoa	.316
	N=51	Araba	.151
	Gipuzkoa	Bizkaia	-.316
	N=19	Araba	-.165
	Araba	Bizkaia	-.151
	N=11	Gipuzkoa	.165

Participación de la familia	Bizkaia	Gipuzkoa	.905*
	N=51	Araba	.852*
	Gipuzkoa	Bizkaia	-.905*
	N=19	Araba	-.053
	Araba	Bizkaia	-.852*
	N=11	Gipuzkoa	.053
Planificación individualizada de la transición	Bizkaia	Gipuzkoa	.710*
	N=51	Araba	.547*
	Gipuzkoa	Bizkaia	-.710*
	N=19	Araba	-.162
	Araba	Bizkaia	-.547*
	N=11	Gipuzkoa	.162
Formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral	Bizkaia	Gipuzkoa	.489*
	N=51	Araba	.666*
	Gipuzkoa	Bizkaia	-.489*
	N=19	Araba	.176
	Araba	Bizkaia	-.666*
	N=11	Gipuzkoa	-.176
Formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo currículum funcional y formación basada en la comunidad	Bizkaia	Gipuzkoa	.533*
	N=51	Araba	.177
	Gipuzkoa	Bizkaia	-.533*
	N=19	Araba	-.355
	Araba	Bizkaia	-.177
	N=11	Gipuzkoa	.355
Participación y colaboración interservicios	Bizkaia	Gipuzkoa	.785*
	N=51	Araba	.854*
	Gipuzkoa	Bizkaia	-.785*
	N=19	Araba	.068
	Araba	Bizkaia	-.854*
	N=11	Gipuzkoa	-.068
Resultado total de la escala	Bizkaia	Gipuzkoa	.580*
	N=51	Araba	.467*
	Gipuzkoa	Bizkaia	-.580*
	N=19	Araba	-.112
	Araba	Bizkaia	-.467*
	N=11	Gipuzkoa	.112

Nota: *Es significativa al 1% ($p < .01$).

Por tanto, a partir de los análisis de diferencia de medias, se puede afirmar que se observan diferencias estadísticamente significativas en relación al tipo y tamaño de centro, así como en relación al territorio histórico, mostrando que los y las profesionales de los centros privados, así como los y las profesionales de centros de más de 30 alumnos y alumnas o los y las profesionales de los centros de Bizkaia tienen la percepción de que realizan las buenas prácticas de transición en mayor medida. Cabe destacar, que en los casos en los que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, el análisis de las puntuaciones medias seguía la misma línea de la afirmación anterior.

En cuanto a las variables relacionadas con los y las profesionales se refiere, respecto al perfil profesional (tabla 5.17), el análisis de varianza (ANOVA) no reporta diferencias

estadísticamente significativas entre los cuatro grupos en relación a los resultados del total de escala ($F=2.73$, $p=0.50$) y tampoco en relación a las distintas dimensiones. Aunque, a partir del análisis del eta al cuadrado, se observa que el tamaño del efecto de las diferencias en relación a la muestra es medio en las dimensiones de 'familia', 'planificación individualizada de la transición', 'formación para el empleo' y 'colaboración interservicios', así como en las puntuaciones de la escala total. Aun así, este efecto se considera bajo en relación a las diferencias de las dimensiones de 'autodeterminación' y 'formación para la vida independiente'.

Tabla 5.17: Puntuaciones del total de la escala y cada una de las dimensiones según el perfil profesional

Dimensiones	PT (N=34)		Maestro de taller (N=22)		EAE (N=17)		Otros (N=4)		F	p	η^2
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
Autodt.	3.08	.44	2.88	.46	3.12	.37	3.12	.55	1.2	.309	0.04
Familias	2.72	.71	2.40	.92	3.01	.66	2.70	.87	2.0	.120	0.07
PTI	3.24	.64	2.98	.66	3.42	.34	3.55	.37	2.2	.087	0.08
Empleo	2.84	.48	2.72	.55	3.10	.47	3.17	.32	2.3	.077	0.08
Vida Indp.	2.99	.39	2.90	.42	3.13	.31	3.02	.51	1.0	.362	0.04
Colaboración	3.21	.59	2.95	.70	3.50	.43	3.76	.35	3.8	.012	0.13
Total Escala	2.99	.38	2.80	.48	3.17	.33	3.13	.45	2.7	.050	0.10

Aunque a partir del análisis de las medias de los resultados totales de la escala, así como de las distintas dimensiones (tabla 5.17), se observa que en general, los y las EAE y los otros profesionales (orientadores y orientadoras, y coordinadores y coordinadoras del programa) consideran que las buenas prácticas se realizan en mayor medida que los y las PT y los maestros y maestras de taller. Siguiendo la tabla 5.17, a partir de las puntuaciones medias, se observa que los y las EAE otorgan las puntuaciones más altas en las dimensiones de 'autodeterminación', 'participación de las familias', 'formación para la vida independiente' y la escala en total. En cuanto a los otros perfiles profesionales, puntúan con las medias más altas, las dimensiones de 'planificación individualizada de la transición', 'formación para el empleo' y 'colaboración interservicios'. Y son los maestros y las maestras de taller, los que mejor valoran las prácticas relacionadas con la dimensión de 'inclusión'.

Por tanto, aunque no se encuentran diferencias estadísticamente significativas, a partir del análisis de las puntuaciones medias de la escala total así como de las dimensiones, se observa que los y las EAE, así como los otros profesionales como orientadores y orientadoras, y coordinadores y coordinadoras de los programas de AAT, consideran que el desarrollo buenas prácticas de transición en sus centros se realiza en mayor medida que los maestros y las maestras con especialidad en PT o maestros y maestras de taller.

Siguiendo con las variables relacionadas con los y las profesionales que influyen en los

resultados, y para conocer la relación entre la edad de los y las profesionales y las respuestas en relación al desarrollo de las buenas prácticas en su centro, como se puede observar en la figura 5.3, se presenta la frecuencia de las respuestas de estos profesionales para el total de la escala en relación a edad de los mismos.

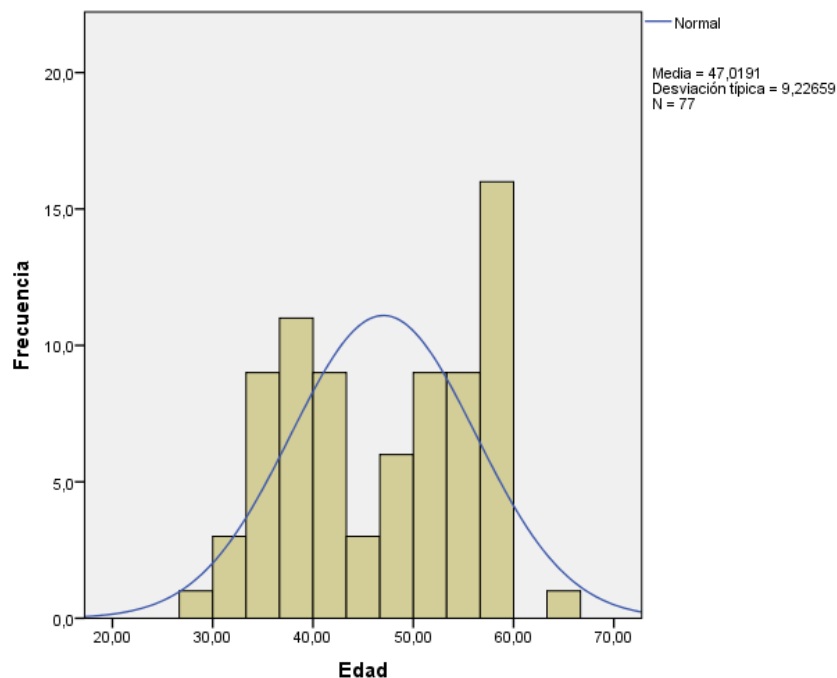


Figura 5.3. Respuestas de los y las profesionales para el total de la escala en relación a la edad.

Como se puede observar (figura 5.3), la frecuencia de las respuestas de los y las profesionales, varía en relación a la curva normal. A su vez, en la figura 5.4 se observa que el diagrama de dispersión muestra que existe una relación lineal negativa.

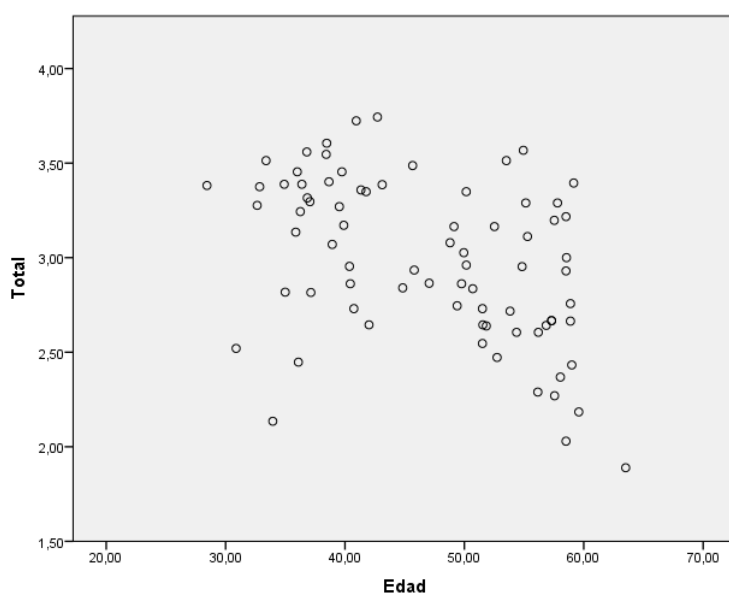


Figura 5.4. Diagrama de dispersión de las respuestas de los y las profesionales para el total de la escala en relación a la edad.

Por tanto, con la finalidad de conocer la relación entre la edad de los y las profesionales y la percepción que estos tienen sobre el desarrollo de las buenas prácticas de transición, se realizan correlaciones a través del estadístico r de Pearson entre la variable edad y los resultados de la escala total y cada una de las dimensiones de buenas prácticas.

Tabla 5.18: *Correlación entre la edad de los y las profesionales y las buenas prácticas de transición*

Dimensiones		Edad
Participación de los y las jóvenes en la transición y otras estrategias para promover la autodeterminación	r	-.083
	Sig.	.474
Participación de las familias	r	-.408*
	Sig.	.000
Planificación individualizada de la transición	r	-.299*
	Sig.	.008
Formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral	r	-.490*
	Sig.	.000
Formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo currículum funcional y formación basada en la comunidad	r	-.404*
	Sig.	.000
Participación y colaboración interservicios	r	-.361*
	Sig.	.001
Total Escala	r	-.444*
	Sig.	.000

Nota:*La correlación es significativa al nivel $p < .01$ (bilateral)

A partir del análisis de los resultados (tabla 5.18) se observa una relación significativa lineal y negativa entre las puntuaciones totales de la escala y la edad de los y las profesionales ($r = -.444$, $p < .01$). Tras el análisis de las distintas dimensiones, de nuevo, se reflejan relaciones estadísticamente significativas y negativas entre la edad de los profesionales y las dimensiones de 'participación de las familias', 'planificación individualizada de la transición', 'formación para el empleo', 'formación para la vida independiente' y 'colaboración interservicios'. Los resultados no muestran correlación estadísticamente significativa con la dimensión de 'autodeterminación'. En síntesis, estos análisis llevan a considerar que los y las profesionales con mayor edad tienen la percepción de que las buenas prácticas de transición se realizan y desarrollan en menor medida.

Con la finalidad de conocer esta relación entre las respuestas de los y las profesionales y la edad de los mismos, se analizan las respuestas por cada uno de los tipos de centro, por un lado los y las profesionales de los centros públicos, y, por otro lado, los de los centros privados. Como se puede observar en la figura 5.5, las respuestas de los y las profesionales para el total de la escala y en relación a la edad, varían por cada tipo de centro, aunque en los dos casos se observan relaciones lineales negativas. Mientras en las respuestas de los y las profesionales que realizan su labor en los centros públicos se observa que la percepción del desarrollo de buenas prácticas en sus centros baja en las respuestas de los y las profesionales con más edad, en los centros privados la bajada no es tan clara, se observa mayor dispersión en las

respuestas.

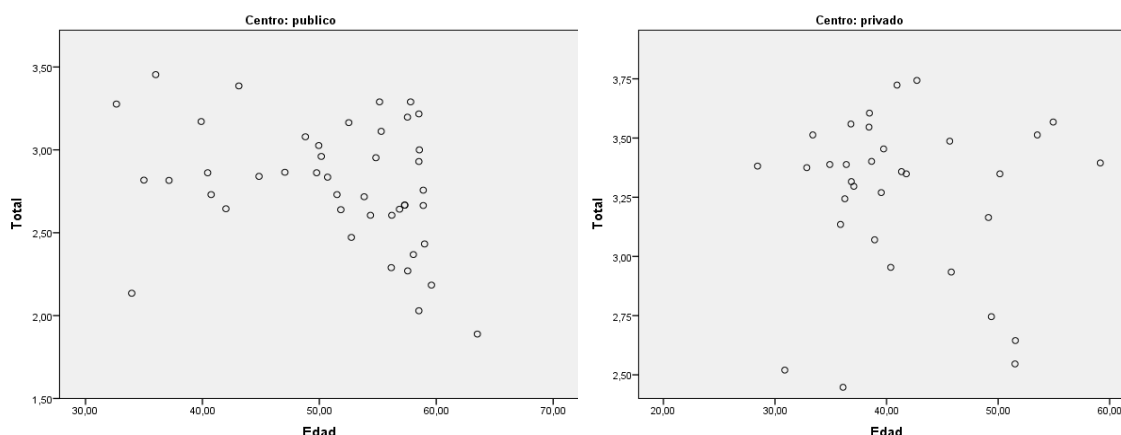


Figura 5.5. Respuestas de los y las profesionales para el total de la escala en relación a la edad, por el tipo de centro.

Una vez más, con el objetivo de conocer esta relación entre la edad de los y las profesionales y la percepción que estos tienen sobre el desarrollo de las buenas prácticas de transición por cada tipo de centro, se realizan correlaciones a través del estadístico r de Pearson entre la variable edad y los resultados de la escala total y cada una de las dimensiones de buenas prácticas.

Tabla 5.19: Correlación entre la edad de los y las profesionales y las buenas prácticas de transición en los centros públicos y privados.

Dimensiones	Edad		
	Públicos	Privados	
Participación de los y las jóvenes en la transición y otras estrategias para promover la autodeterminación	r Sig.	-.020 .899	-.040 .825
Participación de las familias	r Sig.	-.256 .093	.017 .927
Planificación individualizada de la transición	r Sig.	-.157 .308	.015 .935
Formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral	r Sig.	-.316* .036	-.114 .528
Formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo currículum funcional y formación basada en la comunidad	r Sig.	-.339* .025	-.083 .645
Participación y colaboración interservicios	r Sig.	-.269 .078	-.002 .991
Total Escala	r Sig.	-.319* .035	-.058 .750

Nota: *La correlación es significativa al nivel $p < .05$ (bilateral)

A partir del análisis de los resultados (tabla 5.19) se observa una relación significativa y negativa entre las puntuaciones totales de la escala y la edad de los y las profesionales de los centros públicos ($r = -.319$, $p < .05$). Tras el análisis de las distintas dimensiones, de nuevo, se reflejan relaciones estadísticamente significativas y negativas entre la edad de los y las

profesionales y la dimensión relacionada con la *'formación para el empleo'* y la *'formación para la vida independiente'*. Los resultados de los y las profesionales de los centros públicos, no muestran correlación estadísticamente significativa con la dimensión de *'autodeterminación'*, *'participación de las familias'*, *'planificación individualizada de la transición'* y *'colaboración interservicios'*.

En el caso de los y las profesionales de los centros privados, no se encuentran relaciones estadísticamente significativas en relación a las respuestas de los y las profesionales de los centros privados para la escala total y su edad ($r=-.058$, $p=.750$). A partir del análisis de cada una de las dimensiones de buenas prácticas tampoco se encuentran relaciones estadísticamente significativas.

Por tanto, aunque se puede afirmar que la edad afecta a los resultados totales, se observa que el tipo de centro tiene un efecto moderador. Es decir, el hecho de que centro sea privado modera los resultados.

5.1.3. Resultados por tipo de centro

Tras el análisis de las variables que influyen en los centros, se observa que existen diferencias significativas en relación al tamaño de centro, entre los centros grandes, y los pequeños y medianos. El tamaño del efecto de estas diferencias en relación a la muestra, a su vez, es grande en todas las dimensiones excepto en la dimensión de *'autodeterminación'*, como se ha mostrado antes a través del eta al cuadrado.

Dada la influencia que el tamaño de centro tiene en los resultados, se identifican dos tipologías de centros, por un lado los centros grandes, que se trata de los centros que agrupan secciones de AAT de más de 30 alumnos y alumnas, y por otro lado, otra tipología que incluye los centros pequeños y medianos, que agrupan secciones de AAT hasta 29 alumnos y alumnas. Se decide agrupar los pequeños y medianos, puesto que no se encuentran diferencias significativas entre los mismos.

Tras el análisis de las puntuaciones medias de los distintos ítems que componen la escala en relación a cada tipología de centros, se observan ciertas prácticas de las diversas dimensiones que se desarrollan en mayor o menor medida en cada tipología, identificando la característica del centro como fortaleza o debilidad para el desarrollo de prácticas concretas.

Respecto a los centros grandes (más de 30 alumnos y alumnas), los y las profesionales de los mismos responden a ciertos ítems con puntuaciones medias por encima de 3.5 (en una escala

de 1 a 4), considerando que estas prácticas se desarrollan en un grado alto, y por tanto, se consideran un punto fuerte en su centro. En este sentido, a partir del análisis de las puntuaciones medias de estos ítems (tabla 5.20), se observan prácticas relacionadas con todas las dimensiones excepto la dimensión de *'inclusión'*, aunque el número de prácticas de cada dimensión varía.

Tabla 5.20: Puntuaciones medias de los ítems mejor valorados en los centros grandes.

Ítems	N	M	DT
(1) Se les pregunta a los alumnos y alumnas por sus deseos, aspiraciones e intereses antes de formular sus objetivos de aprendizaje	28	3.54	.50
(50) Se planifican actividades con la intención clara de desarrollar la autodeterminación	28	3.64	.62
(3) Se realizan sesiones con el alumnado y su familia para dialogar sobre intereses, sueños y aspiraciones en el futuro	28	3.61	.49
(2) Se tienen en consideración los deseos, aspiraciones e intereses de los alumnos y alumnas a la hora de formular los objetivos de aprendizaje	28	3.63	.49
(10) Los alumnos y alumnas disponen de un plan de transición individual (metas que se espera que consiga al acabar la escuela y los apoyos para ello)	28	4	.00
(11) El plan de transición de cada alumno o alumna incluye objetivos acerca del tipo de trabajo, hogar y vivienda, ocio, formación postescolar o relaciones sociales que se espera que el alumnado consiga cuando acabe la escuela.	28	3.93	.26
(26) Cada alumno o alumna dispone de un tutor o tutora responsable de coordinar la realización del PTI	28	4	.00
(36) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para tener competencias básicas para desempeñar un puesto de trabajo.	28	3.68	.47
(42) Se promueven las siguientes experiencias laborales: prácticas o actividades laborales en la propia escuela.	28	3.64	.62
(44) Se promueven las siguientes experiencias laborales: prácticas en empleo protegido.	28	3.89	.31
(49) El porcentaje del alumnado que participan en experiencias laborales es	28	3.61	.91
(32) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para su cuidado personal.	28	3.50	.50
(41) Desde la escuela desarrollamos acciones para promover que todo el alumnado dispone de amigos, también fuera de la escuela.	28	3.61	.56
(8) Se traspa la información y los informes escolares a los servicios de adultos (servicios de empleo, centros de día, asociaciones...).	28	3.86	.35
(9) Se comparten objetivos y recursos con servicios postescolares (por ejemplo, a la hora de identificar posibles salidas laborales o buscar prácticas)	28	3.71	.46
(12) Hay reuniones con los servicios de empleo (centros especiales de empleo, Lanbide, ...) para coordinar la formación y el acceso del alumnado a sus servicios y programas	28	3.79	.49
(25) Hay relaciones formales entre el programa de AAT y las entidades que prestan servicios a adultos con discapacidad	28	3.86	.44

Una de las prácticas que en respuesta de los y las profesionales de estos centros más se desarrolla es la elaboración de un Plan de Transición Individual para cada uno de los alumnos y

alumnas, que incluye objetivos relacionados con el desarrollo de habilidades de las diversas áreas de la vida adulta, y coordinado por un tutor o tutora responsable de la realización del mismo. Estos profesionales valoran con puntuaciones altas, a su vez, el conocimiento y consideración de los intereses, deseos y aspiraciones del alumnado para la formulación de los objetivos de aprendizaje que se proponen desde el PTI, así como los de sus familias, a través de la realización de sesiones de diálogo en las que participan los y las profesionales, las familias y el alumnado.

Otro aspecto que en respuesta de los y las profesionales se desarrolla en un nivel alto en sus centros es el desarrollo de competencias básicas para el desempeño de un empleo, participando en experiencias prácticas de empleo, sobre todo, en la propia escuela y en centros de empleo protegido, y realizando reuniones con los centros de empleo. Respecto a las relaciones que se establecen con otros servicios, los y las profesionales de los centros grandes, consideran, a su vez, que se traspasan los informes escolares, se comparten objetivos y recursos y se establecen relaciones formales entre las AAT y los servicios de adultos, siendo prácticas que valoran con puntuaciones medias altas.

Siguiendo con las prácticas que en opinión de los y las profesionales de los centros grandes se desarrollan en mayor medida, se encuentran, también, la planificación de actividades específicas para el desarrollo de la autodeterminación, el desarrollo de habilidades de autocuidado o la promoción de amistades (también fuera de la escuela).

Por otro lado, además de las fortalezas que en opinión de los y las profesionales identifican en sus centros, se observan ciertos ítems que obtienen puntuaciones medias menores, por debajo del punto medio de la escala (2.5), considerándose, a su vez, debilidades en relación a las prácticas que se desarrollan en estos centros donde realizan su labor, los centros grandes. Estos ítems pertenecen a las dimensiones de *'formación para el empleo'* y la *'vida independiente'*.

Tabla 5.21: *Puntuaciones medias de los ítems menos valorados en los centros grandes.*

Ítems	N	M	DT
(45) Se promueven las siguientes experiencias laborales: aprendizaje servicio, voluntariado, trabajos en verano, campos de trabajo.	28	2.31	.43
(38) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para desarrollar relaciones afectivo-sexuales.	28	2.46	.57

A través del análisis de la puntuación media de estos ítems (tabla 5.21), los y las profesionales consideran que la promoción de otro tipo de experiencias laborales (aprendizaje servicio, voluntariado, trabajos de verano, campos de trabajo), así como el desarrollo de habilidades

para las relaciones afectivo-sexuales son los aspectos que se desarrollan en menor medida.

En relación a las respuestas de los y las profesionales de los centros pequeños y medianos, se observa que en general las puntuaciones medias de los distintos ítems de la escala son menores. En este sentido, a partir de la consideración de los ítems que obtienen puntuaciones medias por encima del 3.25, la tabla 5.22 recoge las prácticas que en opinión de estos profesionales se desarrollan en mayor medida, y por tanto, se consideran fortalezas de este tipo de centros. Estos ítems, y por consiguiente, las practicas pertenecen a distintas dimensiones, excepto las dimensiones de *'familias'* e *'inclusión'* en los no se identifican ítems con puntuaciones medias superiores al 3.25.

Tabla 5.22: *Puntuaciones medias de los ítems mejor valorados en los centros pequeños y medianos.*

Ítems	N	M	DT
(50) Se planifican actividades con la intención clara de desarrollar la autodeterminación	51	3.25	.79
(51) Se desarrollan acciones específicas para asegurar la igualdad de oportunidades de las mujeres	51	3.35	.84
(10) Los alumnos y alumnas disponen de un plan de transición individual (metas que se espera que consiga al acabar la escuela y los apoyos para ello)	52	3.31	.94
(26) Cada alumno o alumna dispone de un tutor o tutora responsable de coordinar la realización del PTI	48	3.69	.65
(44) Se promueven las siguientes experiencias laborales: prácticas en empleo protegido.	52	3.29	.82
(31) Los resultados de aprendizaje están formulados en términos de competencias prácticas en los diferentes entornos del alumnado (hogar, comunidad, transporte...)	52	3.33	.73
(9) Se comparten objetivos y recursos con servicios postescolares (por ejemplo, a la hora de identificar posibles salidas laborales o buscar prácticas)	52	3.35	.86

A partir del análisis de estas puntuaciones medias (tabla 5.22), se observa que los y las profesionales de los centros medianos y pequeños consideran que la elaboración de un Plan de Transición Individual de cada uno de los alumnos y alumnas y un la identificación de una figura de tutor o tutora responsable de coordinar la realización del mismo, son prácticas que se desarrollan en un grado alto en sus centros. Además, los y las profesionales de estos centros responden que en sus centros se desarrollan también, en un grado alto, la planificación de actividades específicas para el desarrollo de la autodeterminación o para asegurar la igualdad de oportunidades de las mujeres.

En relación a la *'formación para el empleo'*, los y las profesionales valoran positivamente el desarrollo de experiencias prácticas en empleo protegido. Y respecto a la *'formación para la vida independiente'*, la formulación de los resultados de aprendizaje en competencias prácticas en los distintos entornos. En respuesta de los y las profesionales, a estas prácticas identificadas

como fortalezas de sus centros se les suma el compartir objetivos y recursos con los servicios postescolares.

Además de los ítems que obtienen mayores puntuaciones, el análisis de las puntuaciones medias de los ítems que componen la escala muestra que los y las profesionales que realizan su labor en centros medianos y pequeños, responden con puntuaciones menores que el punto medio de la escala (2.5) en mayor número de prácticas, consideradas, por tanto, debilidades de las realidades en las que realizan su labor. Estos ítems pertenecen a las distintas dimensiones, salvo a la de *'planificación individualizada de la transición'*, en la que los ítems obtienen puntuaciones por encima del punto medio de la escala.

Tabla 5.23: Puntuaciones medias de los ítems menos valorados en los centros pequeños y medianos.

Ítems	N	M	DT
(40) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para reconocer sus fortalezas y debilidades y plantearse objetivos personales.	51	2.41	.63
(4) Las familias participan en la selección de los objetivos de aprendizaje de sus hijos e hijas	50	2.18	.91
(5) Las familias y profesionales tienen niveles altos de colaboración en el desarrollo de los programas	52	2.35	.81
(6) Las familias participan en la evaluación de los programas de sus hijos e hijas	52	1.83	1.00
(54) Se utilizan las redes de amigos y familiares para el logro de los diferentes objetivos.	51	2.47	.92
(43) Se promueven las siguientes experiencias laborales: prácticas en empresas ordinarias.	51	2.04	.84
(45) Se promueven las siguientes experiencias laborales: aprendizaje servicio, voluntariado, trabajos en verano, campos de trabajo.	48	1.40	.39
(35) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para hacer compras y manejarse con sus propios gastos.	52	2.48	.70
(38) La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para desarrollar relaciones afectivo-sexuales.	52	2.44	.53
(24) Del total de alumnado de AT, cuantos participan en alguna actividad en grupos ordinarios	52	2.10	1.44
(13) Hay reuniones con los servicios sociales (públicos o de iniciativa social) para prever los apoyos que los alumnos y las alumnas pueden necesitar al acabar la escuela.	52	2.46	.95

A través del análisis de las puntuaciones medias de estos ítems que obtienen puntuaciones por debajo del punto medio de la escala (tabla 5.23) se observa que los y las profesionales de los centros pequeños y medianos consideran que valoran con menores puntuaciones varios ítems relacionados con la dimensión de *'familias'* (4 de los 5 que componen la dimensión). En este sentido, los y las profesionales valoran con puntuaciones por debajo del punto medio de la escala la participación de las familias en la selección, desarrollo, evaluación y logro de los objetivos de aprendizaje de sus hijos e hijas.

Siguiendo con los ítems valorados con menores puntuaciones por los y las profesionales se encuentran el desarrollo de habilidades para el reconocimiento de fortalezas y debilidades, así como para el planteamiento de objetivos personales, para realizar compras y manejarse con los gastos o desarrollar relaciones afectivo sexuales.

Los y las profesionales de los centros medianos y pequeños consideran, a su vez, que la promoción de experiencias de participación en grupos ordinarios y empleo ordinario, como otras experiencias laborales (aprendizaje servicio, voluntariado, trabajos de verano, campos de trabajo) tampoco son prácticas con gran presencia, valorando su desarrollo con puntuaciones medias por debajo del punto medio de la escala. Finalmente, los y las profesionales valoran, también, la realización de reuniones con los servicios sociales por debajo del 2.5.

Por tanto, en relación a las diferencias que se observan en la consideración del desarrollo de las distintas prácticas por parte de los y las profesionales de cada uno de los dos tipos de centros (grandes, y pequeños y medianos), se identifican diferencias tanto en la valoración del grado de desarrollo de las mismas, así como en las prácticas que se resaltan. En cuanto al grado de desarrollo, los y las profesionales de los centros grandes consideran que las BBPP de transición se desarrollan en su centro en mayor medida, respondiendo con puntuaciones más altas y en mayor número de ítems. A su vez, las prácticas que se resaltan a través de las respuestas de los profesionales tanto como fortalezas como por debilidades, difieren por cada uno de los tipos de centro.

5.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO II

A lo largo del siguiente apartado se expondrán los resultados del Estudio II, a partir del análisis de contenido de las observaciones, análisis de documentos, entrevistas y grupos de discusión. Los resultados de cada centro educativo se presentan en relación a las dimensiones de buenas prácticas de transición identificadas por la literatura.

Para ello, en primer lugar, se realiza una descripción del centro en el que se recogen las variables más significativas del mismo. En segundo lugar, se habla de la participación de los y las jóvenes y el desarrollo de la autodeterminación. Seguidamente, se trata la participación de las familias en el centro. En tercer lugar, se analiza la planificación individualizada de la transición de cada alumno y alumna. Se continúa con la formación y las experiencias que preparan para el empleo y en un siguiente apartado, la formación y las experiencias que preparan para la vida independiente. A continuación, se recoge la participación del alumnado en la educación general y la inclusión con compañeros y compañeras sin discapacidad. En

séptimo lugar, de la colaboración con los distintos servicios.

Finalmente, se añade un apartado de síntesis en el que se recogen y definen las prácticas identificadas en relación a las dimensiones de BBPP, señalando, a su vez, el nivel de consolidación y generalización de las mismas.

5.2.1. Centro 1

El Centro 1 es un centro privado (concertado) religioso de Bizkaia, ubicado en una población de más de 50.000 habitantes. El centro ofrece distintos programas de formación como Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Formación Profesional Básica (FPB), Formación Profesional Básica Adaptada (FPBA), Ciclos Formativos, Aula de Aprendizaje de Tareas (AAT), Educación Permanente de Adultos (EPA) y formación para el empleo.

En cuanto al programa de AAT se refiere, el centro ofrece el programa desde el año 1985. Actualmente, en el curso 2015-2016 cuentan con 6 unidades de AAT compuestas por 59 alumnos y alumnas (37 chicos y 22 chicas). En este programa, participan 17 profesionales, 10 docentes y 7 especialistas de apoyo educativo (EAE) que se asignan al programa desde la administración a partir de las necesidades de apoyo que muestra un gran número de alumnado. En cuanto al equipo docente, se compone por 8 maestros y maestras con especialidad en pedagogía terapéutica (PT) y 2 maestros y maestras de taller. Entre los y las PT, dos de ellas participan también, en actividades de taller, concretamente en el taller de cocina repostería y en el de encuadernación. La mayoría de estos profesionales, tienen más de 25 años de experiencia en este programa de AAT y aproximadamente 7 profesionales llevan menos de 3 años.

Cada una de las unidades de AAT, tiene asignado un tutor o tutora. Por tanto, cuentan con 6 profesionales que realizan labores de tutoría. El perfil profesional de los tutores y las tutoras puede ser tanto PT como maestro o maestra de taller. En el curso 2015-2016, estas labores de tutoría las realizan 5 PTs y 1 maestro de taller.

En cuanto a la organización por ciclos, en el caso de este centro no existen ciclos diferenciados, es decir, los ciclos funcionan simultáneamente. El programa ofrece los talleres de carpintería y manipulados eléctricos, cocina y repostería, horticultura y encuadernación. Para la realización de estas actividades, cuentan con seis aulas asignadas a cada uno de los grupos de AAT y tres espacios de taller, uno dirigido a la carpintería y manipulados eléctricos, otro a la cocina y la repostería y el tercero a la encuadernación. Además, cuentan con dos espacios de huerto.

Respecto al perfil y características del alumnado que participa en este programa, casi el 100% tiene diagnóstico de discapacidad intelectual, con gran diversidad de características y distintas necesidades vinculadas a la autonomía personal. Estas características varían desde alumnado sin lectoescritura y bajos niveles de autonomía, hasta alumnado al que se le prepara para acceder a EPA o a una posible Formación Profesional Básica Adaptada. Además del diagnóstico de discapacidad intelectual, cuentan con siete casos con diagnóstico de trastorno del espectro autista; diez casos vinculados a trastornos mentales, en algún caso con trastornos del comportamiento; y cuatro personas sordas.

Más allá del diagnóstico y siguiendo con las características del alumnado, se distinguen nueve casos de alumnado en situación de riesgo por las condiciones socio-familiares y económicas, que les hacen vivir situaciones de exclusión y marginalidad; doce casos que han verbalizado sufrimiento por haberse sentido acosados y acosadas; diez casos de alumnado inmigrante, en algunos casos con escasos recursos económicos; y cuatro casos de etnia gitana, con gran absentismo escolar.

5.2.1.1. Participación de los y las jóvenes y otras estrategias para promover la autodeterminación

La participación activa de los y las jóvenes en su proceso de transición resulta necesaria, entendiendo que los y las jóvenes son protagonistas del proceso de planificación y responsables de las decisiones de su vida. Este rol más activo, enfatiza la necesidad de fomentar la autodeterminación, para que alcancen mayor control, y se pueda partir de sus propios intereses, capacidades y aspiraciones.

En el Centro 1, la participación del alumnado es una práctica valorada y considerada por los y las profesionales tal como se recoge en las entrevistas. La participación se observa desde la organización a nivel de centro y de programa, así como en la planificación, desarrollo y evaluación de los itinerarios personales de transición. A continuación, se identifican algunas buenas prácticas que se realizan desde el centro para la promoción de esta participación.

Un primer aspecto que podemos destacar, es que se crean figuras y espacios en los que el alumnado pueda plantear intereses, necesidades y sugerencias. En primer lugar, la participación de los y las jóvenes comienza con **crear sistemas de representación del alumnado** tanto a nivel de centro como a nivel de servicio. Esta representación se lleva a cabo tanto por la figura de los delegados y las delegadas, y los subdelegados y subdelegadas, como por la figura de los ecodelegados y las ecodelegadas. Los delegados y las delegadas, y

subdelegados y subdelegadas se reúnen mensualmente a nivel de programa para tratar las cosas que vayan saliendo en las tutorías y que el alumnado quiera expresarlo a nivel general. Y a nivel de centro, el programa de AAT está representado por dos alumnos y alumnas, junto con los y las representantes de FPB, los ciclos, la ESO y complementaria donde se reúnen para tratar cuestiones a nivel de centro, que después se trasladan al grupo de representantes del programa para que a través de las tutorías llegue a todo el alumnado. Toda esta información se recoge en las actas de las reuniones, de esta manera se asegura la transmisión de la información a través de los distintos representantes en las tutorías correspondientes.

“Ya llevamos siete años con esta organización, (...) ahora ya hay una estructura muy hecha, muy sistemática, entonces, yo creo que es el mayor elemento de participación que tenemos (...)” (CD-C1-E03-p.4-l.122)

Este aspecto, se ha registrado también en las observaciones del centro. Concretamente en una reunión de los y las representantes, así como en la sesión de encuadernación.

Reunión de delegados/as de los grupos AAT y FPBA: Los representantes son los responsables de llevarlo a su aula y comentárselo a sus compañeros para que puedan seguir con el proceso del mercadillo (CD-C1-O01-p.1-l.21)

Taller de encuadernación: Nada más comenzar la sesión la profesora es consciente de que los representantes del grupo vienen de una reunión de delegados, por lo que, verifican si la información de dicha sesión se ha trasladado al grupo (C1-O02-p.1-l.16).

En general, se comienza con quejas y sugerencias tanto a nivel de programa como de centro, aunque, los delegados y las delegadas, también participan en más acciones.

“(...) empezamos con quejas y sugerencias (...) tienen que llevarlas a sus clases (...) aquellas que vemos que se pueden llevar a cabo, intentamos que sean ellos, los que vayan comentándole al profesor (...) y las del centro se queda para estas reuniones que van a una general que hay de centro (...) llevamos dos años, fijándonos en vez de en las quejas, en sugerencias y en aportaciones. (...) en carnavales se participa como jurado en muchas cosas, los delegados, los nuestros también, (...) hemos elaborado un concurso de lemas para la convivencia, (...) el ganador, que lo han decidido los delegados (...)” (CD-C1-E03-p.4-l.92)

Y también está la figura de los ecodelegados y las ecodelegadas, creada desde el programa de AAT con el fin de fomentar la participación del alumnado.

“(...) los ecodelegados lo que hemos hecho ha sido, (...) a nivel de todo el centro, un tablón con unos tiestitos e íbamos pinchando cómo cuidamos el medio ambiente en el centro, (...) la segunda acción que hemos hecho, que esa ha sido sólo a nivel de SAT, era, por clases iban haciendo (...) elementos que nos parecen buenos para la vida saludable, (...) y luego ya nos juntamos los ecodelegados e hicimos un cartel (...)” (CD-C1-E03-p.5-l.154)

Además de la presencia de los y las representantes con el fin de recoger los intereses del grupo, otra buena práctica se relaciona con **ofrecer oportunidades frecuentes de hacer elecciones de tareas y actividades dentro de las actividades curriculares** para que el alumnado seleccione y elija actividades concretas para el desarrollo de las sesiones, identificando los intereses del alumnado e incorporándolos a la programación de las clases y talleres. Aunque las sesiones parten de programaciones previamente establecidas, dentro de la dinámica de las sesiones, se pueden observar momentos en los que el alumnado puede seleccionar o proponer una actividad acorde a sus intereses.

Taller de electricidad: Uno de los alumnos, en la última parte de la sesión retoma otro trabajo que está realizando (...) un proyecto que él quería hacer, lo habló con el profesor y como lleva bien el otro proyecto que están haciendo, la mitad de la sesión la utiliza para hacer su trabajo personal. (CD-C1-O06-p.2-l.42)

Taller de encuadernación: Un subgrupo (...) viene diciendo que no tienen marca páginas en sus agendas, entonces se modifica la actividad y los que no tienen utilizan esa hora para realizarlo (CD-C1-O09-p.1-l.17)

“(...) en el taller de cocina, (...) después de haber trabajado varias semanas con la pasta, en la última semana, se les dice, que van a ser ellos los que van a decidir qué es lo que quieren preparar, con un presupuesto determinado. Van a la compra, realizan la compra y pueden traer sus recetas de casa, entonces, son los que deciden cómo hacerlo; también, lo deciden en grupo, ya que creemos que también es muy importante que entre ellos, se comuniquen, se pongan de acuerdo y tomen decisiones.” (CD-C1-E01-p.3-l.74)

“En el ámbito de taller, por ejemplo, ellos deciden (...) los proyectos que van haciendo (...) tenemos una producción en cadena, lo que hacemos es (...) tenemos que sacar 30 banquitos, vamos a hacerlo entre todos, y luego, después, en medio (...) de un proyecto y otro, ellos eligen uno para hacer (...) tú les pones una serie de cosas que sean más sencillitas y luego van subiendo en dificultad. Hay un catálogo, entonces ellos eligen (...),

les corto las piezas y ellos van (...) montando su mueble (...) tienen que tener la sensación de que lo han hecho ellos.” (CD-C1-E06-p.3-l.72)

O simplemente, a partir de la actividad que se está realizando, surgen momentos en los que el alumnado propone ideas y formas de hacer, que permiten facilitar la tarea o hacerla de otra forma.

“(…)sí que participan y sí que yo creo que sí tienen en ese sentido el sentimiento de ser tomados en cuenta y de poder aportar ideas (...) a veces, también sorprende que algún alumno que le da un par de vueltas a eso, y dice ¿y si lo hacemos así? Entonces, pues ¿por qué no? Pues, a veces está bien decirles oye pues es una muy buena idea, adelante, vamos a ver lo que pasa si sale mal pues sale mal, yo también me equivoco (...)” (CD-C1-E05-p.4-l.109)

El alumnado también considera que se les da la posibilidad de flexibilizar e individualizar su proceso, haciendo referencia a la posibilidad de tomar pequeñas decisiones dentro de las sesiones y talleres.

“(…) yo desde mi punto de vista creo que las cosas (...) están establecidas para cada persona de un modo, (...) para que cada uno progrese adecuadamente” (CD-C1-GD alumnado-p. 3-l.73)

“(…) los profesores te dicen si quieres hacer un mueble para casa, (...) entonces, te dan ellos a elegir qué mueble quieres hacer y en ese tiempo pues lo haces, (...) si quieres pintarlo, pues lo pintas (...)” (CD-C1-GD alumnado- p. 5-l.147)

Otra práctica identificada es **desarrollar el club de aficiones**. Este club de aficiones es parte del horario semanal (*CD-C1-AD01 Horario del programa*), y se ofrecen distintas actividades como percusión, reciclaje, manualidades, etc. entre las cuales el alumnado elige en cual participar. En palabras de los y las profesionales, a partir de este club de aficiones, además de ofrecer al alumnado la oportunidad de participar en el que más les interesa, siendo ellos los que deciden, se trata también de despertar aficiones.

“(…) Desde aquí, intentamos también trabajar lo que llamamos hobbies, (...) entonces es despertar aficiones. Y tenemos un ámbito que llamamos, club de aficiones, y pueden ir rotando por ahí hasta que cada uno elija. Ahí está percusión, reciclaje, manualidades, (...) inglés, (...) lengua de signos (...)” (CD-C1-E01-p.6-l.196)

“(…) en mi caso cuando entré, como era nuevo, no sabía lo que quería, me metieron en

un taller cualquiera y luego que lo viera, y viera un poco los demás talleres, podías elegir lo que quieras.” (CD-C1-GD alumnado- p.11-l.343)

“(…) sí que ahí se tienen en cuenta sus prioridades, y sí que es verdad que hay algunos que te dicen, pues me gusta todo o no me gusta nada, o quiero eso pero sabes que quiere eso porque está su amigo en el otro club de aficiones (...) pero se les guía un poquito, (...) porque tú ves que hay un chaval que toca la batería, pues tú tienes que venir a percusión, te hemos fichado, entonces, pues sí que a veces se les encauza un poquito (...) porque es más bien eso, lúdico, y algo que puedan luego hacer. (...) en el club de aficiones, en percusión, hay un chaval que vive en un pueblo y que ha entrado a una batucada en su pueblo, (...) pues eso que se le abierto hay un abanico, tiene una cuadrilla (...) se va con la batucada para arriba y para abajo (...)” (CD-C1-E05-p.5-l.148)

Aunque, hay veces en las que el dialogo sobre estos intereses y deseos, y, por consiguiente, la elección de las actividades no es tan sencilla. Por tanto, uno de los profesionales recalca la importancia de la observación de la actitud y participación de los y las jóvenes, siendo esta una herramienta fundamental para acompañarles en este proceso de identificación de sus intereses y deseos.

“(…) mis tutorados en concreto son, los que tienen menores capacidades. Aun así la participación es bastante activa, (...) porque todo el rato estás, (...) observando y leyendo cuales son las necesidades de ellos e igual, verbalmente no te las expresan pero te las están expresando de otra forma (...) tienes que estar ahí muy atento a cuáles son esas necesidades que ellos te van demandando, entonces en la medida de lo posible, en esas necesidades es en las que vamos incidiendo, tanto en (...) los alumnos te van pidiendo de forma verbal, como de cualquiera otra de las formas, (...)” (CD-C1-E02-p.3-l.73)

Considerar y realizar espacios de tutoría personalizada es otro aspecto que los y las profesionales señalan para promover la participación. Desde el programa, en el horario, la tutoría se establece como una hora de tutoría grupal (*CD-C1-AD01 Horario del programa*). Aunque, en palabras de los y las profesionales, a partir de esta figura de tutor o tutora, cada uno trata de realizar una tutoría, también individualizada, de cada uno de sus tutorandos, con el fin de conocer mejor sus necesidades, intereses y expectativas.

“(…) tenemos una hora semanal de tutoría, pero es una tutoría más en grupo, pero sí que se realiza también una tutoría, igual no la tenemos establecida en horas, pero (...)”

hacemos esa tutoría más individualizada, con cada uno de los alumnos, en las que ellos te van contando, pues cómo están, qué cosas les gustan, por dónde quieren orientar un poquito su camino aquí en la escuela (...)" (CD-C1-GD profesionales- p.5-l.165)

Sesión de tutoría: El tutor les explica ciertos acontecimientos que se van a dar (...) se pregunta al grupo si alguien quiere compartir o decir algo, (...) una de las alumnas se siente mal, el tutor se acerca a ella y le dice que luego lo hablan. (CD-C1-O08-l.19)

A partir de este seguimiento más individualizado los y las profesionales afirman que se van identificando las características de cada uno de los alumnos y alumnas. A través de esta identificación, y con el fin de fomentar su participación, recalcan la importancia de **desarrollar estrategias de empoderamiento que promuevan el éxito del alumnado**. Para ello, tratan de reforzar, sobre todo, las fortalezas del alumnado, y buscar formas y actividades en las que ellos puedan sentir la seguridad de que están realizando actividades que se les dan bien.

"(...) dar protagonismo precisamente al tema de las fortalezas. (...) el taller de cocina, es un taller muy manipulativo, y veíamos que hay gente, que tiene mucha dificultad para manipular, que podría incluso, ponerse en situaciones de riesgo, pero que tenía otros puntos fuertes, a los que podríamos darles cabida, también, dentro del taller de cocina, por ejemplo, el tema de las habilidades sociales. Entonces, nosotros vendemos pintxos, y asesoramos; este año hemos creado la figura del asesor de salud, que van con una tarjeta, identificativa, por toda la escuela, ofreciendo fruta y explicando las propiedades de estos alimentos. Entonces, ha sido una manera de decir, bueno, pues yo igual no soy muy bueno preparando macedonia, pero te puedo aconsejar todos los beneficios que te va a aportar si te la tomas, (...) de cierta manera, buscas que todo el mundo sea participe,(...) y que destaque en algo, intentamos siempre que todos destaquen en algo." (CD-C1-E01-p.3-l.81)

Unido al tema de las fortalezas, los y las profesionales recalcan la necesidad de reforzar también, la autoestima, sobre todo en los primeros momentos en los que se incorporan al programa, ya que vienen de situaciones y experiencias educativas complicadas. Para ello, tratan de comenzar con tareas en las que puedan sentir el éxito, para que poco a poco se puedan ir complicando e ir ajustando la percepción de si mismos.

"(...) tú lo que intentas, sobre todo al principio, cuando un chaval llega (...) las mayores posibilidades posibles, para que él se vea que puede hacer algo, (...) porque muchos vienen con una autoestima super baja, al final dicen, no sé hacer nada, no puedo hacer

nada no soy capaz de hacer nada... entonces, pones tareas sencillitas. Luego ya, vas viendo un poco por dónde se va encaminando cada uno de ellos y vas (...) otra vueltita de rosca. (...) Notas mucho el proceso, (...) igual al principio no te dice nada (...) cuál es su expectativa o qué es lo que él quiere, pero poquito a poco, según va cogiendo confianza en él mismo te va demandando, qué es lo que él necesita o lo que él quiere.”
(CD-C1-E02-p.4-l.112)

Además de esta participación en la selección de actividades a partir de los propios intereses y necesidades, desde el programa se propone **utilizar autoevaluaciones trimestrales**, a través de las cuales el alumnado revisa y modifica los objetivos que se habían planteado, el nivel de cumplimiento de los mismos, dificultades y nuevas propuestas o aspectos a trabajar (CD-C1-AD04 Autoevaluación del alumnado de SAT).

“Intentamos que ellos se pongan objetivos. Hay una autoevaluación en cada uno de los trimestres. Entonces, antes de terminar el trimestre, se hace un repaso, y ellos mismos, (...) señalan dónde creen que han mejorado mucho, dónde les gustaría seguir mejorando o qué les gustaría aprender de nuevo (...).” (CD-C1-E01-p.4-l.102)

“(...) qué tareas y objetivos teníamos para esta evaluación, (...) y si la habían cumplido o no, (...) también, valoraban un poco, relaciones con los compañeros, con otros compañeros, con los profesores, si estás a gusto en clase, en los pasillos... y luego, los objetivos que se ponían y sugerencias.” (CD-C1-E03-p.12-l.463)

A través de estas autoevaluaciones, los y las profesionales subrayan la importancia de que el alumnado llegue a plantearse objetivos, con cada uno en distintos niveles, pero que sean capaces de plantearse algún objetivo.

“(...) aunque sea mínimo pero, yo creo que al final todos acaban un objetivo mínimo, (...) tú le has ido potenciando para que cada vez haga más cosas ella sola, le vas exigiendo, (...) al final acaba diciéndote con sus actitudes de quiero hacerlo sola esto, esto y esto, (...) y ya está, ahí ya te ha marcado cuál es su objetivo o cuál es su interés.” (CD-C1-E02-p.5-l.129)

Además, a partir de este planteamiento de objetivos, afirman que también surgen expectativas que se deben ajustar a la realidad, ya que hay veces en las que no son alcanzables o simplemente se deben buscar otras alternativas posibles.

“(...) a veces, salen cosas que no son reales, pues me quiero sacar el carnet de conducir,

cosas que no son posibles (...) de cierta manera, que sepas que no van a ser alcanzables” (CD-C1-GD profesionales-p.5-l.154)

“(...) redirigirles un poquito, y bueno, al final igual no es un objetivo que no se puede alcanzar, sino de otra forma, en otro formato (...) por ejemplo, un alumno, siempre con lo de bombero (...) tiene su capacidad física para el deporte, su capacidad física, que se ha llevado por otro lado, y ahora, pues hace atletismo(...)” (CD-C1-GD profesionales- p.5-l.159)

Finalmente, en relación con la participación de los y las jóvenes, en cuanto a la autodeterminación se refiere, los y las profesionales tienen la sensación de que los conocimientos y la formación que tienen no es muy profunda, aunque afirman que en algunos casos sí han tenido acceso a literatura y que simplemente por intuición y por filosofía de formas de hacer tratan de trabajarla, incluso, a través de la realización específica de actividades para el desarrollo de la misma.

“No hemos tenido formación, sí que hemos tenido acceso a literatura, es un término que se repite mucho en las jornadas de formación a las que hemos asistido en diferentes momentos, intentamos también darle cabida dentro de nuestro programa, pues, todo el tema de delegados, protagonismo, tomar decisiones... pues bueno, lo potenciamos. Sí que es cierto, que con algunos perfiles es muy difícil, porque les cuesta mucho identificar sus necesidades, sus deseos, sus expectativas... y su capacidad para poder comunicarlo, es importante.” (CD-C1-E01-p.4-l.112)

“(...) un poco para que se vayan acostumbrando, a tomar pequeñas decisiones y luego, les pones en tesituras esas de decir (...) tú eres el que tienes que decidir. Pero eso en cualquiera de los alumnos (...) porque yo creo que es una de las cosas a las que no están acostumbrados” (CD-C1-E02-p. 22-l.762)

Además, tienen la sensación de que desde los proyectos y actividades que se proponen y realizan en el centro, buscan el desarrollo de la autodeterminación de los y las jóvenes, desarrollando su capacidad de decisión y participación.

“(...) yo creo que es uno de los objetivos fundamentales que tenemos, el tema de que sean capaces de desarrollar al máximo su autonomía, su capacidad de decisión (...) la capacidad de poder tomar decisiones, la capacidad también de poder participar en la vida social (...)” (CD-C1-GD profesionales-p. 6-l.210)

Aun así, el concepto de autodeterminación sigue siendo difuso para algunos de los y las profesionales.

“A nivel de autodeterminación ¿a qué os referís con autodeterminación?” (CD-C1-E02-p.7-l.207)

Además, identifican situaciones del día a día, en las que se siguen tomando decisiones por parte de los y las profesionales, incluso, los y las profesionales en relación con las familias, pero que, en ocasiones, sigue faltando el alumnado.

“(…) aunque a veces hacemos cosas pensando en ellos, tenemos que dar otro paso, en hacerlas con ellos también, (…) tenemos prácticas que se pueden mejorar también en la corresponsabilidad de las acciones, porque es fácil sin darte cuenta, en la programación de objetivos, pues programarlos tú o programarlos con los padres, (…) en ocasiones podemos no tener presente a la persona de la que estamos hablando, ¿no?, no siempre, pero en algunas ocasiones sí, y son indicios de que debería estar siempre, se trata de la persona de la que se habla, presente siempre en ese contexto, (…) en ese tema, sí creo que podemos caminar un poco más, en lo que es la conducta autodeterminada (…)” (CD-C1-GD profesionales-p. 8-l.267).

Por tanto, en lo que a la participación de los y las jóvenes se refiere, a partir de la información recogida a través de los distintos agentes del Centro 1, se identifican ciertas prácticas que pretenden fomentarla para que el alumnado se convierta en protagonista de su proceso de transición, y desarrolle estrategias de empoderamiento. Aunque, además de estas prácticas, cabe destacar que, sobre todo los y las profesionales, identifican también ciertas dificultades y áreas en las que avanzar. Estas dificultades, están relacionadas con la promoción de la autodeterminación, derivadas en gran medida del desconocimiento del concepto, y con el desarrollo de la conducta autodeterminada en el alumnado, que en ciertas decisiones y momentos sigue sin estar presente. Por tanto, identifican la formación de profesionales en autodeterminación, como una práctica a implementar.

En síntesis, en cuanto a la participación del alumnado y la promoción de la autodeterminación se identifican las siguientes buenas prácticas:

- Sistema de representación del alumnado.
- Elecciones de tareas y actividades dentro de las actividades curriculares.
- Club de aficiones.

- Espacio de tutoría personalizada.
- Uso de herramienta de Autoevaluación trimestral.
- Estrategias de empoderamiento: promover el éxito.

5.2.1.2. Participación de las familias

La participación y colaboración entre familias y profesionales resulta imprescindible no sólo porque permite el desarrollo y aprendizaje del estudiante a través de diversos contextos, sino porque ayuda a formular carreras personales y planes de vida e incrementa las posibilidades de que se logren los resultados de vida adulta.

En este centro, tanto el discurso de los y las profesionales como el de las familias es coincidente en valorar esa colaboración como imprescindible. La presencia de las familias en el centro, la participación en la planificación y seguimiento de los PTI de sus hijos e hijas o la inclusión en actividades de aula son aspectos valorados tanto por las familias como por los y las profesionales. Entrando en las prácticas concretas que profesionales, familias y alumnado identifica podemos destacar las siguientes.

En primer lugar, la participación de las familias comienza con la representación que tienen a nivel de centro a través de **impulsar su presencia en el AMPA**. Los y las profesionales afirman, que la presencia de las familias del AAT en el AMPA ha crecido considerablemente a lo largo de los años.

“(...) a través del AMPA, está cogiendo mucho peso, en los últimos años (...)” (CD-C1-E01-p.4-l.132)

Además, continuando a nivel de centro, otro de los aspectos es incluir en el plan de calidad el seguimiento de las familias. Los y las responsables de realizar este seguimiento de las familias desde que el alumnado comienza su andadura en el programa, son los tutores y las tutoras que deben **realizar reuniones regulares para la elaboración y seguimiento del PTI**. Obligatoriamente, cada uno de los tutores y las tutoras debe realizar al menos tres encuentros con las familias del alumnado de nueva incorporación (una por cada evaluación), y dos encuentros con las de los veteranos (primera y última evaluación).

“(...) tenemos un proceso de calidad paralelo al de enseñanza, (...)que sigue a familias hay una plantilla que es rellenar el número de contactos que se han tenido con las familias, (...)con el tema de cuando hacen salidas, que sepan volver a sus casa (...) y obligatorias son, con los nuevos las tres evaluaciones y para los veteranos dos, la

primera y la última, pero luego lo que hacemos es, las llamadas intermedias, oye, pues mira, que me dice el profesor de taller, que esto o que lo otro (...)" (CD-C1-E03-p.14-l.545)

Este seguimiento que se propone a nivel de plan, se valora positivamente, también por parte de las familias. Las familias comparten la idea de que su presencia en el proceso educativo de los chavales y chavalas, es fundamental e imprescindible, sobre todo en programas como el del aula de aprendizaje de tareas

"(...) la presencia de la familia en el proceso educativo de un chaval (...) es fundamental, ya sea en la enseñanza ordinaria como en esta, (...) yo creo que es imprescindible en el proceso normal, aquí que hay una necesidad un poquito mayor, pues creo que es un poquito más importante, (...) es fundamental que exista la presencia." (CD-C1-GD familias- p.3-l.80)

Y tienen la sensación, de que a lo largo de los años en los que sus hijos e hijas participan en el programa de AAT, se les invita a participar, subrayando la importancia de invitarles como participantes del proceso de formación, no sólo para la transmisión de la información.

"(...) se han hartado de invitarnos a participar, los que no participamos (...) somos nosotros, no por falta de invitación, ni de ocasión, ni de ámbito. O porque no puedes, o no le das prioridad." (CD-C1-GD familias- p.3-l.88)

"(...) no sólo en la parte informativa (...) sino de hacernos participar en algo más, (...) premios, concursos, actividades, reuniones (...)" (CD-C1- GD familias- p.4-l.91)

También los y las profesionales se muestran firmes en afirmar que su deseo y manera de hacer es que las familias estén lo más informadas posibles y que participen al máximo en el proceso de formación, evaluación y seguimiento. Para ello, comentan que es necesario hacerles sentir que son fundamentales en el proceso de transición de sus hijos e hijas, y que, por tanto, el PTI es una herramienta tan suya como de los y las profesionales, donde es imprescindible que haya información de las dos partes.

"(...) nuestro interés (...) la manera que tenemos de hacer es de informar al máximo a las familias, tanto en las evaluaciones y seguimientos que vamos haciendo, (...) el contacto con la familia, es muy estrecho, (...) con algunas familias es más que con otras, depende también un poco de la situación del alumno y de la propia familia, pero, nuestro interés

es mantener ese contacto y que la familia participe en el desarrollo del proceso de su hijo” (CD-C1-GD profesionales-p. 11-l.405)

“(...) descubrirles a las familias (...) que ellos son fundamentales y que depende de ellos. Sí, la escuela les puede ayudar y asesorar y acompañar, pero que son los padres, en colaboración con quien tienen los que tienen que ir haciendo.” (CD-C1-GD profesionales-p. 13-l.472)

“(...) intentamos crear clima de confianza, (...) el PTI es tan nuestro como suyo, hay que compartirlo, tiene que ser transparente, y ahí tiene que haber una información mutua, de toma y daca (...)” (CD-C1-GD profesionales- p.14-l.504)

Con este objetivo, se consideran las expectativas familiares en un apartado del PTI (*CD-C1-AD02 Plan de Transición Individual*). A través de este apartado, se trata de **recoger de forma explícita las expectativas y preferencias de la familia**, haciendo referencia tanto a las necesidades que tienen, lo que les gustaría en relación a la formación de sus hijos e hijas y, por tanto, lo que esperan del programa.

“(...) yo siempre les planteo (...) cuáles son las expectativas que tienes con tu hijo o con tu hija, dónde te gustaría verle, (...) luego hay familias, que también te plantean expectativas a lo largo del proceso, (...) también hay, peticiones explícitas de los padres y de las madres para cosas concretas, yo quiero que mi hijo o mi hija haga más horas de esto, (...) o que haga las prácticas en empleo ordinario, y eso es un tipo de participación en cuanto a los deseos que tienen los padres.” (CD-C1-GD profesionales- p.12-l.432)

A través del seguimiento que se realiza de las expectativas familiares desde el comienzo del programa, los y las profesionales afirman que se puede visualizar la evolución que realizan en relación a las necesidades que identifican en el desarrollo de sus hijos e hijas, y, por tanto, los ajustes que se van realizando en los objetivos de trabajo. Además, añaden que se trata de una forma de ir consensuando el proceso formativo en el que participan ambas partes.

“Yo cuando tengo una reunión con la familia voy con el PTI y vamos viendo un poco, cuales son las necesidades en cada uno de los ámbitos.(...) vienen muy acostumbrados a su objetivo académico (...) a que no pierdan la lectoescritura,(...) y es súper curioso, porque cuando termina el primer trimestre, se han olvidado (...) ya nos han visto la dinámica que llevamos, nos conocen, ven cual es nuestro objetivo y ya, se olvidan un poco de esa lectoescritura (...) y van más ya a lo que es autonomía personal. Pero

siempre, siempre estás muy pendiente de consensuar con la familia o ir insistiéndoles en cual va a ser el objetivo final” (CD-C1-E02-p.8-l.264)

Además, estas necesidades y peticiones de las familias, no se recogen únicamente en el proceso individual de su hijo o hija, sino que, hay veces en las que se trata de incorporar a la programación para todo el alumnado las propuestas que realizan. Por tanto, otra práctica sería **realizar reuniones con familias para recoger sugerencias de contenidos de formación a incluir en la programación.**

“A nivel de programa, en las reuniones con las familias, se recoge un poco qué les gustaría, que esperan ellos de nosotros, de la formación de sus hijos (...) y se incorporan en la medida de lo posible a la programación. Por ejemplo, vemos que a las familias les está preocupando mucho el tema de la telefonía móvil, el uso que hacen de ello y los problemas en los que se están metiendo muchos de sus hijos (...) estamos un poco pendientes de qué demandan las familias, para incorporarlo en la medida de lo que podemos.”(CD-C1-E01-p.5-l.142)

Y no sólo en relación al proceso de formación de sus hijos e hijas o el alumnado del programa en general, sino que, hay veces en las que a partir de los intereses y motivaciones que tienen las familias, se trata de **desarrollar formaciones de familiares**, dirigidas a ellas.

“(...) también hemos organizado formación para las familias, (...) se recoge, pues los intereses, las motivaciones que tienen las familias en la reunión de comienzo de curso y entonces, estructuramos una formación a lo largo del curso, (...) trayendo conferenciantes, organizando sesiones (...)” (CD-C1-GD profesionales-p.14-l.509)

A través de esta presencia de las familias en el programa y partiendo de sus deseos, expectativas y ganas de colaborar, los y las profesionales del programa hablan de **crear espacios para la participación de familiares en actividades de aula**. Se crean actividades en las que pueden participar tanto familias como alumnado, y en palabras de los y las profesionales, trascender el proceso formativo.

“Históricamente, hemos contado con la presencia de las familias. De hecho, han participado, en impartir clases también en varios talleres: en manualidades y en cocina. Intentamos ser cercanos a las familias, recogiendo un poco sus deseos, expectativas y también, sus ganas de colaborar, de implicarse en el proceso formativo de sus hijos. (...) creamos actividades en las que ellos tienen cabida, (...) cursos de repostería, para

familias e hijos, entonces, una manera de que la escuela una los padres, los hijos, la formación, gustos, (...) transcender un poco el proceso formativo.” (CD-C1-E01-p.4-l.127)

Volviendo al proceso formativo del alumnado, desde el centro se establece colaboración entre los y las profesionales y las familias para la consecución de los objetivos de aprendizaje. Los y las profesionales afirman que es necesario trabajar de manera coordinada con la familia con el fin de conseguir generalizar ciertos objetivos, sobre todo los que están relacionados con la autonomía.

“Es fundamental en un aula de SAT, trabajar en coordinación con la familia. El objetivo general es el desarrollo de la autonomía, entonces, aquí estamos unas pocas horas, pero es en sus casas donde luego esto se tiene que generalizar, ¿no? Entonces, los objetivos de trabajo, los informes de evaluación implican a ambos (...) yo creo que la mayor parte de las familias, colaboran. En mayor o menor medida.” (CD-C1-E01-p.5-l.153)

Las familias también perciben esta colaboración y participación de ambas partes en el desarrollo y evaluación de los objetivos de aprendizaje, y además, recalcan la necesidad de contacto, seguimiento y ajuste de las formas de hacer a lo largo del proceso.

“(...) en el caso de mi hijo, ha hecho lo de transporte, ha tenido seguimiento, (...) lo que es en el itinerario con el alumno, el contacto es continuo con las familias. Y en el momento que se produce algo, que se sale de esa norma, diríamos, enseguida hay una llamada de teléfono, para avisarte, para decirte, ven, vamos a hablar, cómo lo ves, crees que necesita más apoyo en alguna cosa, plantéanos si veis que queréis que le apoyemos en algo más (...)” (CD-C1-GD familias- p.4-l.125)

Aun así, los y las profesionales exponen que no siempre se consiguen niveles de colaboración satisfactorios, y esto, a menudo deriva en la necesidad de modificar ciertos objetivos.

“Hay muchas familias en las que es muy fácil la colaboración y hay otras en las que dices, bueno lo intentas un año, (...) se trabaja mucho el tema de la autonomía, que sepan abrocharse los botones, los zapatos, el tema de los delantales, (...) eso si no nos siguen en casa, aprende aquí, pero se te olvida, entonces, hay algunos que ya lo desestimamos, y dices, mira lo siento mucho, pero no podemos trabajar esa habilidad, (...) pero con los que se pueda seguir el tema en casa, se hace.” (CD-C1-E03-p.15-l.567)

Aunque, también los y las profesionales identifican la necesidad de **utilizar canales cotidianos de comunicación** para el cumplimiento de los objetivos.

“(...) el whatsapp un poco para hacer el seguimiento (...) pues porque ya hemos conseguido que suba ella sola en el autobús y que no haya problemas (...) y yo creo que a los padres también, les da mucha seguridad (...)el que la de la asociación que venía a hacer el apoyo, estuviera en contacto con nosotros y cuando llegara aquí nos avisara (...) y al final es lo que te hace (...) dar el paso de primero estar contento con la decisión que has tomado, (...) te da una satisfacción que te mueres claro” (CD-C1-E02-p.9-l.292)

“(...) todo el seguimiento también, a veces de las tareas de casa, (...) procuramos que todo lo tengan visual, por ejemplo, una los deberes que tiene es montar en bici estática en casa, (...) pues bueno, yo le hago una plantilla de registro, y así la lleva todos los jueves y la trae el próximo jueves” (CD-C1-E03-p.14-l.556)

Sesión de vida cotidiana: Una alumna no ha llegado todavía, por lo que la profesora comenta que va a consultar en el móvil si los padres le informan de que llega más tarde, o por el contrario, informarles que todavía no ha llegado (...) las familias le informan a la tutora de manera inmediata, a través del whatsapp. (CD-C1-O03-l.34)

Finalmente, además de las prácticas que se identifican, las familias señalan y valoran ciertas estrategias generales que promueven su participación. La cercanía, la comunicación, la implicación o la individualización del proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado son algunos de los aspectos que las familias subrayan como promotoras de su participación a lo largo del proceso.

“(...) hay más cercanía, y la cercanía provoca eso (...) que tanto lo que ellos proponen, como lo que proponemos nosotros (...) hay más facilidad (...)” (CD-C1-GD familias-p.5-l.143)

“El procedimiento de entrada al centro (...) en un centro tan grande, donde hay tantos profesionales y tantos programas tan distintos, la primera puerta siempre es el que coge el teléfono, (...) tú preguntas, es alumno de tal, tutor tal, y (...) ellos buscan enseguida, o sea que no es solamente, (...) el tutor o el programa, sino que el centro en sí se ve que tiene claro que este programa pertenece al centro” (CD-C1-GD familias- p.5-l.160)

“La cercanía del profesional” (CD-C1-GD familias- p.6-l.175)

“(...) la calidad humana” (CD-C1-GD familias- p.6-l.176)

“En nuestro caso (...) con un problema de comunicación adicional, (...) incluso con el móvil, (...) ha habido comunicaciones incluso vía whatsapp” (CD-C1-GD familias- p.6-l.185)

“(...) miran a cada alumno, buscan la referencia de cada alumno, tratan de sacar lo mejor de cada uno (...) y entonces, si alguien se implica tanto (...) con mi hijo, cómo no me voy a implicar yo” (CD-C1-GD familias- p.6-l.197)

“Hemos llevado la relación a un trato con personas, en vez de un trato con matrículas” (CD-C1-GD familias- p.7-l.207)

En lo que a la participación de las familias se refiere, en el Centro 1 se identifican buenas prácticas que van desde la estructura organizativa del centro, pasando por la planificación, seguimiento y desarrollo de los planes individuales de transición de sus hijos e hijas, hasta la participación en actividades de aula y formaciones dirigidas a ellas. Además, desde los distintos agentes del centro, destacan estrategias generales a tener en cuenta para promover esta participación, siempre en clave de dialogo igualitario. En cuanto a las limitaciones, aunque se tratará más en profundidad en el siguiente apartado que trata sobre la planificación individualizada de la transición, cabe destacar la falta de presencia del alumnado en las reuniones que se realizan entre los y las profesionales y las familias. Por otro lado, los profesionales recalcan también, los obstáculos de colaboración que se encuentran en algunos casos a la hora de trabajar conjuntamente.

Concluyendo, en relación a la participación de las familias, en el Centro 1 se identifican las siguientes buenas prácticas:

- Representación de las familias del AAT en el AMPA.
- Reuniones regulares para la elaboración y el seguimiento del PTI.
- Consideración de expectativas y preferencias de las familias en el PTI.
- Reuniones con familias para recoger sugerencias de contenidos de formación a incluir.
- Formación de familiares.
- Participación de familiares en actividades de aula.
- Canales cotidianos de comunicación: whatsapp, contacto telefónico, etc.

5.2.1.3. Planificación individualizada de la transición

La planificación individualizada de la transición es otro de los componentes clave de los programas de preparación para la vida adulta. Se considera que la identificación de los sueños

y aspiraciones del alumnado y sus familias es el punto de partida para el diseño de un plan de servicios que incorpora diferentes dimensiones de la vida del estudiante (empleo, formación postescolar, ocio, vivienda y entorno doméstico, etc.). La propia normativa que regula las AAT incluye el Plan de Transición Individual como la herramienta básica a la hora de definir la oferta de apoyos que cada persona precisa.

En el Centro 1, este PTI aparece en el discurso de los y las profesionales como una herramienta imprescindible que contribuye a articular la respuesta. Hemos identificado algunas de las prácticas que se realizan en torno a la elaboración del PTI, su puesta en práctica y seguimiento, y el seguimiento postescolar.

Aunque el servicio de AAT parte de una programación general, desde el centro se trata de personalizar la transición del alumnado, a partir del entorno, necesidades, capacidades e intereses de cada individuo. Para ello, la primera práctica identificada en relación a la individualización del proceso de transición es **elaborar planes de transición individuales (PTI) para todo el alumnado**, convirtiéndose, en palabras de los y las profesionales, en la herramienta de trabajo fundamental.

“Es la herramienta fundamental de todo el alumnado” (CD-C1-E01-p.5-l.161)

“Todos, todos tienen. Todos tienen, más rico o menos rico, en función de sus características pero todos tienen su PTI, donde aparecen, todo lo que tiene que ver con la salud, todo lo que tiene que ver con la vida cotidiana o su entorno, con su familia, con todos los aspectos que va tocando” (CD-C1-E02-p.10-l.324)

Estos planes recogen las metas que se espera que consiga y los apoyos que se necesitan para ello, pero también, los deseos, aspiraciones e intereses de los alumnos y las alumnas y las familias. Se parte de la realidad de cada alumno y alumna en los distintos ámbitos, como las características del entorno (ámbito educativo, familiar y comunitario), las características personales (salud y carácter) y las características curriculares (áreas curriculares, autonomía, orientación laboral) a partir de lo que los y las profesionales van detectando y las expectativas que tiene tanto el alumnado como la familia (CD-C1-AD02 Plan de Tránsito Individual). Se identifican necesidades en cada uno de los ámbitos y se establecen objetivos de trabajo.

“Partimos de un análisis de su entorno, de sus necesidades a nivel de ámbito familiar, de la comunidad, a nivel de salud, educativo... Bueno, se recogen todos los aspectos de su vida, cuál es su situación actual, que necesidades detectamos, y en función de esas

necesidades, luego los objetivos de trabajo. Se recogen también, las expectativas familiares y las expectativas personales, dentro de ese PTI.” (CD-C1-E01-p.5-l.165)

Para la elaboración del PTI y el itinerario personal de cada uno de los alumnos y las alumnas, partiendo de las necesidades y expectativas tanto personales como familiares, una de las prácticas de este centro es **crear la figura de un tutor o una tutora responsable de coordinar estas actividades de transición.**

“(…) el tutor es el que decide cuál es el itinerario del chaval o de la chavala, junto con las familias” (CD-C1-E03-p.16-l.629)

“Hay seis grupos, hay seis tutores. Y el tutor o tutora es el encargado de diseñar ese itinerario en función a las decisiones que vamos tomando en el claustro de profesores. Semanalmente nos reunimos, y ahí es donde vamos viendo pues fortalezas de cierto chaval, que hay que potenciarle, que le quedan dos años para terminar la escuela, que se puede potenciar el tema de conserje, pues bueno, estructuramos un trabajo de auxiliar de conserje.” (CD-C1-E01-p.07-l.230)

Además, en palabras de los y las profesionales, el tutor o la tutora es la persona que tiene una visión general de la persona en los distintos ámbitos, y por tanto, el o la responsable de ir orientando las decisiones que se van tomando.

“Intenta coger las ideas de todos y es el que centra un poquito la situación,(…) también dice, pues, yo le veo un poquito pronto y tal, porque ahora está en momento delicado, (…) el que tiene más conocimiento de la causa es el tutor o la tutora (…)” (CD-C1-E06-p.8-l.259)

Aunque sea la persona responsable de realizar el seguimiento tanto con el alumno o alumna como con las familias, los y las profesionales afirman que no hay un criterio establecido de cómo realizar estas reuniones y si tienen que ser conjuntas o no. En general, esto suele ser a criterio del o la profesional, aunque la opinión general es que para tratar algunos temas es mejor hablar por separado, ya que permite recoger mayor información.

“(…) no tenemos un criterio establecido. Yo me junto con el alumno, hablamos de las notas, de cómo se ve a sí mismo (….) y luego aparte con la familia. En las reuniones con las familias, salen cosas que (….) igual no tendrían que salir delante del alumno, y al revés también (….) a veces, el tener esa relación más separada, facilita la comunicación, una comunicación más libre (….) aunque luego se pueda ir empastando.” (CD-C1-GD

profesionales-p.9-l.325)

“(...) cada uno en función del alumno o la alumna, de la familia, si es cierto que hay temas que no tocamos si estamos todos juntos. Yo sí he solido tener reuniones conjuntas, pero nunca la reunión completa todos juntos (...)” (CD-C1-GD profesionales-p.9-l.336)

A partir de estos objetivos que se marcan en relación a la situación y proyecto personal del alumnado, desde el centro tratan de **flexibilizar la estructura del programa y personalizarla al itinerario y momento en el que se encuentra el alumno o alumna**. Esta flexibilización la hacen, a través de incorporaciones de alumnos y alumnas en distintos grupos, aumento de horas en algunas sesiones reduciendo otras o creando grupos flexibles que permiten trabajar otros aspectos que en ese momento se consideran significativos (*CD-C1-AD01- Horario del programa*).

Reunión de delegados/as de los grupos AAT y FPBA: Uno de los alumnos está matriculado en la ESO, pero como por su itinerario personal se considera que va a estar mejor en el AAT se ha incorporado a uno de los grupos. (CD-C1-O01-p.2-l.55)

Sesión de matemáticas: En el itinerario personal de algunos alumnos/as de este grupo se ha considerado que puedan pasar a EPA el próximo año, por ello, se están trabajando aspectos necesarios de esta área. (CD-C1-O04-p.1-l.33)

Sesión de refuerzo cultural: Se trata de un grupo de alumnos/as que proceden de distintos grupos de AAT que por su itinerario personal se espera que el próximo año se incorporen a EPA, a través de esta sesión se profundiza en temas que se consideran necesarios y de otra forma no es posible trabajarlos. (CD-C1-O07-p.1-l.8)

Las familias subrayan esta labor que los y las profesionales del AAT realizan flexibilizando la estructura del programa y personalizándola al itinerario y momento en el que se encuentra el alumno o la alumna.

“(...) en el caso de nuestra hija, le han ido proponiendo (...) salir de un aula para ir a cocina que le gusta y se le da bien, (...) desde el gusto y la inclinación de ella, preguntándole a ella y preguntándonos a nosotros (...)” (CD-C1-GD familias- p.7-l.224)

“(...) adaptando el molde a la evolución o la necesidad que en el momento tienen, no comprándole un traje el primer día y diciéndole esto te vas a poner aquí durante cuatro o cinco años (...)” (CD-C1-GD familias- p.7-l.229)

“(...) tienen mucho mérito, porque es individualizado para cada alumno, y además lo consultan con los padres (...) desde que entran hasta que salen se van modificando esas conductas, y van cambiando de una actividad a otra (...) es individual cada curso y cada momento o cuando cambia la circunstancia de ese alumno, no es algo inamovible (...)” (CD-C1-GD familias-p.7-l.237)

“(...) la personalización no es que les hacen caso, sino que se les pregunta, se tiene en cuenta y se adapta a todo el grupo, individualizado no en el caso de para este todo (...) hay una visión de grupo también, exigente, y que ellos entienden que pertenecen a un grupo mayor.” (CD-C1-GD familias- p.9-l.322)

Además de las familias, los alumnos y alumnas también muestran que son conscientes de su itinerario, de los cambios y el objetivo de los mismos.

“Con mi tutora, he estado hablando, y aquí, (...) hay un ciclo informático, y me había dicho que el siguiente año, si me ve que voy bien y eso, y si puedo ir, genial.” (CD-C1-GD alumnado-p.8-l.240)

“(...) a nosotros, (...) lo del refuerzo, nos han metido, básicamente porque, bueno, queríamos ir a EPA” (CD-C1-GD alumnado- p.11-l.327)

“(...) lo que quedé con mi tutora fue que quería sacarme primero el EPA, sacarme el graduado y cuando tuviera el graduado, por ejemplo hacer un grado medio de lo que me guste, y hacer también lo del trabajo protegido, que también tenemos.” (CD-C1-GD alumnado-p.17-l.513)

Desde los PTI del alumnado se trata de **considerar objetivos de diversos ámbitos de las persona** (comunitario, educativo, salud, laboral...) (CD-C1-AD02 Plan de Tránsito Individual). Una de las áreas principales es la orientación laboral, como uno de los objetivos principales del programa y valorando qué posibilidades se pueden presentar y cómo se puede ir enlazando con el mundo del trabajo.

“Uno de los recuadros es orientación laboral. Cobra especial importancia en los dos últimos años, pero es algo que se ha ido trabajando desde el comienzo. En función de sus expectativas, sus competencias, capacidades (...) se va orientando a la familia y también al chaval, y se va buscando un enlace con el mundo del trabajo. Intentamos que el último año, siempre sea de conexión con ese mundo laboral, realizan prácticas en empresa y

dejamos ya el camino hecho de donde pueden o seguir formándose, o trabajar. Están las dos opciones.” (CD-C1-E01-p.5-l.176)

Los y las profesionales del programa subrayan la importancia de dar contenido a su ocio, despertar aficiones y relacionarse con distintas personas de distintos ámbitos, también fuera del programa de AAT.

“Desde las tutorías, se hace una labor muy importante para dar contenido a su ocio, dar pistas, orientar. Tenemos mucha comunicación con clubs de tiempo libre, con asociaciones... Cuando detectamos alguna situación de los típicos chavales o chavalas que no salen de casa, que están sobreprotegidos, pues intentamos hacer una labor muy importante con las familias también, para, (...) que ellos se den cuenta también de la importancia que tiene que sus hijos vayan saliendo de casa y se relacionen, creen nuevas redes.” (CD-C1-E01-p.6-l.191)

Y otro aspecto que se tiene muy en cuenta es que la formación postescolar forme parte del PTI del alumnado. Este apartado, sobre todo, está muy presente en los itinerarios de las personas y, por consiguiente, en las horas que cada uno destina al desarrollo de ciertas áreas frente a otras (CD-C1-AD01 Horario del programa).

Siguiendo con la puesta en práctica y seguimiento que se hace de los itinerarios personales del alumnado, otra práctica que se identifica es **utilizar otros recursos y ofertas del centro para complementar la formación**. A partir de las características personales de cada uno, y contando con la oferta y recursos con los que cuenta el centro, se van proponiendo incorporaciones en algunas actividades frente a otras.

“(...) Durante el proceso de formación aquí en las aulas de aprendizaje de tareas, nosotros tenemos la suerte de que contamos con diferentes programas, entonces, yo lo que digo es que a veces es la integración al cuadrado o a cubo, porque un alumno que está en SAT o en un aula de tareas, si vemos que por sus intereses personales y el posible recorrido laboral que vaya a tener, pues le viene bien incorporarse igual al taller de soldadura, pues va a estar una horas en soldadura dentro de un programa de PCPI. O que vemos que algún otro puede acceder a un graduado incorporándose a clases de educación para adultos, intentamos buscar el mejor recorrido, no centrarnos únicamente en el aula de tareas, sino en la oferta que podemos tener dentro de la escuela.” (CD-C1-E01-p.6-l.207)

“(...) este chaval yo creo que, por sus habilidades manuales (...) creemos que es capaz de sacar la EPA (...) incorporarse en un ciclo formativo de grado medio, entonces vamos a ir avanzando desde el principio (...) le vas incorporando en refuerzo, para, reforzarle en matemáticas, reforzarle más la parte de lengua (...)y luego, hacen incursiones también en los talleres (...) para que también sean capaces de seleccionar, (...) me puede interesar más un ciclo formativo más de soldadura o de electricidad, que en el centro tenemos la posibilidad de hacerlo (...) tienes todos los recursos, pues, voy a aprovecharlos” (CD-C1-E02-p.11-l.355)

Estos objetivos de trabajo e incorporaciones, se van proponiendo y modificando en función al itinerario personal del alumno o alumna, pero también a partir del momento en el que se encuentra. A lo largo de los cuatro años que el alumnado permanece en el programa, a través de **realizar evaluaciones trimestrales**, se va dando prioridad a unos u otros en función de las necesidades del momento. Además, a partir de estas evaluaciones y los itinerarios personales, se trata de ir incluyendo las expectativas familiares y personales, pero también, en algún caso, ajustándolas.

“En las evaluaciones, cada trimestre (...) se coge el PTI de cada alumno y ahí tenemos las expectativas, (...) nos queda con él tanto, (...) entonces, salen (...) los objetivos que nos planteamos (...). Luego nos reunimos con la familia, oye, hemos visto que sería interesante, por ejemplo, (...) que haga prácticas en empresa, en el mundo ordinario, (...) creo que puede ir a una ikastola a hacer (...) de ayudante de conserje (...) hay una posibilidad de que venga a hacer unas pre prácticas antes de que vaya de prácticas, a que por las tardes les ayudes a los conserjes a colocar sillas, a reparar la valla, a cortar no sé qué, a limpiar esa zona, un poco de todo (...) para prepararle, a ver qué tal va funcionando, él lo quiere, ¿cómo lo veis?, si todas las partes lo vemos, pues, lo solucionamos.” (CD-C1-E06-p. 7-l.230)

Pero además de la referencia y seguimiento que ejerce esta figura del tutor o la tutora a lo largo de los cuatro años en los que se encuentran en el programa, los y las profesionales afirman que, en ocasiones, esta referencia continúa una vez hayan finalizado.

“(...) hay muchos chavales que saben que siempre tienen la referencia aquí (...) vienen y, pues esto no me ha ido bien, (...) ¿qué puedo hacer?, no encuentro nada, (...) siempre tienen la referencia de poder venir (...) incluso las familias también” (CD-C1-E02-p.12-l.415)

Por tanto, desde el programa, y a partir de esta labor de tutoría, los y las profesionales cuentan que también se le da importancia a **realizar un seguimiento del alumnado que ha finalizado la escuela**, a través de la información que les va llegando como referentes estos cuatro años, o incluso, desde la información que tiene el responsable de las prácticas en empresa sobre los que están en empleo protegido.

“Los tutores de referencia, son los encargados de hacer un poco ese seguimiento posterior, tenemos casos pues en los que sí, hemos conseguido ver como tienen una titulación posterior, o como se han asentado en un taller protegido, o cómo incluso han dado el salto a la empresa ordinaria. Entonces, pues bueno, no de una manera, digamos, sistematizada, pero sí intentamos mantener el contacto.(...) Luego, a través del seguimiento de las prácticas en empresa, el responsable de las prácticas tiene localizados a todos los que están en empleo protegido, que la realidad es que es la mayoría. Y aquellos que han tenido experiencias más ordinarias, son los que los tutores mantenemos más el contacto.” (CD-C1-E01-p.7-l.268)

Aunque, en palabras de los y las profesionales, este seguimiento no se da con todos los casos, desde el programa han observado la necesidad de ir registrando y sistematizando esta información que va llegando de diversas fuentes. Por ello, tratan de **crear una base de datos en la que los distintos profesionales pueden ir incluyendo informaciones que les van llegando**, de tal forma que se pueda ir registrando toda la información disponible de cada uno de los y las jóvenes. Además de, **identificar una figura responsable de realizar este seguimiento**, que en este caso se trata de la persona responsable de gestionar las prácticas en empresa, puesto que, a través de la relación que tiene con los distintos servicios de empleo, tiene más información de los antiguos alumnos y alumnas, por lo menos en esta área. Hay veces, que a partir de esta información que se tiene de antiguos alumnos y alumnas, también se sigue orientando tanto a ellos, como a las familias, de ofertas de empleo o formación que van surgiendo y se adecúan a su perfil.

“(...) se está intentando hacer (...) se ha establecido una manera de hacerlo, y sí, pero bueno, hay alumnos ya, que se les ha perdido la pista hace mucho, pero si se intenta” (CD-C1-E05-p.10-l.317)

“(...) hay un apartado en la ruta que seguimos en el ordenador todos, que nos la sabemos, que hay una carpeta que pone antiguos alumnos, entonces, ahí o bien porque te has encontrado con él, o bien porque le has llamado, o bien porque alguien te ha dicho

(...) me cuentan algo de esta chavala, y yo ya voy metiendo en esto, aunque ya no es alumna (...)" (CD-C1-E03-p.16-l.638)

"Tenemos un listado(...) bueno pues este curso han terminado 10 alumnos (...) tenemos un seguimiento ahí, en el que aparece a qué optan (...) U. ha ido, se ha apuntado a EPA, (...) pones el año que se ha apuntado, cuando ha terminado, a ver cómo queda (...) Este se ha quedado en la empresa, en ocupacional. Este se ha quedado en la empresa o no, ha quedado con la empresa que dentro de 3 meses le van a hacer un contrato porque ahora no,(...) y este no está haciendo nada, entonces si sale algún curso o alguna cosa, el tutor o la tutora ya, en la siguiente evaluación, lo que hacemos es, a este qué le podemos ofrecer, pues ha salido esto de carrocería ¿tú crees que lo podría hacer? Pues yo creo que sí, entonces se les ofrece cursos (...) a las familias." (CD-C1-E06-p.15-l.532)

En cuanto a la planificación individualizada de la transición, en el Centro 1 se identifican prácticas relacionadas con la elaboración de los PTI, con la puesta en práctica y seguimiento, así como con el seguimiento postescolar. Como limitaciones de esta dimensión, se puede observar que aunque el alumnado es consciente de su itinerario personal y desde la misma herramienta se observa un apartado de expectativas personales, como se recalca en el apartado anterior, faltan encuentros en los que los distintos agentes implicados se reúnen conjuntamente. Además, en este caso, algunos y algunas profesionales incluso afirman que existen casos en los que consideran que no resulta beneficioso realizar las reuniones al mismo tiempo con la familia y el alumnado.

En síntesis, en relación a la planificación individualizada de la transición, se identifican las siguientes prácticas:

- Elaboración del PTI: identificación de un profesional responsable, personalización del programa (horarios, actividades,...) y consideración de diversos ámbitos de la vida de la persona (salud, ocio...).
- Puesta en práctica y seguimiento: uso de otros recursos y ofertas del centro y realización de evaluaciones trimestrales.
- Sistema de seguimiento postescolar: creación de sistemas y responsables para el seguimiento.

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

La formación para un empleo es también, un componente clave de los programas de transición. En este sentido, aspectos como la formación práctica, la conexión entre la formación y el desempeño profesional o disponer de una variedad de entornos laborales junto a la orientación profesional se suelen señalar como algunos de sus componentes.

En el Centro 1, desde la organización del programa, así como el discurso de los y las profesionales, familias y alumnado, la formación para el empleo resulta un objetivo principal e imprescindible del AAT. Además de la formación para el empleo, los distintos agentes valoran de forma positiva las experiencias prácticas en contextos de empleo. A continuación, se exponen las prácticas identificadas en este centro.

La orientación laboral y la formación para el empleo, es un objetivo principal del programa de AAT, por lo que, desde la programación y puesta en práctica del día a día en el centro, se puede observar la presencia de actividades de preparación laboral (*CD-C1-AD01 Horario del programa*). Estas actividades, se concentran sobre todo en los distintos talleres que se ofrecen (horticultura y jardinería, cocina y repostería, carpintería y manipulados eléctricos o encuadernación), pero, en las sesiones más académicas o momentos menos reglados, también se puede observar que transversalmente se trabajan habilidades personales, comunicativas o relacionales necesarias para el futuro profesional.

Taller de encuadernación: La profesora corta actitudes que no son adecuadas para el trabajo. P.e.: “J., aquí no estamos para hacer estas cosas”, “¿te has despistado?”, también lo hacen entre los alumnos/as “no desconcentres a A., déjale” (CD-C1-O02-p.2-l.34)

Taller de carpintería: El profesor les pone a trabajar juntos a dos alumnos con niveles de conocimiento diverso. Uno acaba de terminar de montar una pieza y el segundo va a comenzar con ello ahora. El primero le cuenta al segundo cómo lo tiene que hacer” (CD-C1-O05-p.2-l.48)

Taller de electricidad: Se utilizan muchos materiales y herramientas distintas y siempre se les llama por su nombre técnico, para que las reconozcan (...) se recalca mucho la importancia de cuidar y reutilizar el material. P.e. ¿manchamos un rodillo o aprovechamos y esperamos a que termine el compañero? (CD-C1-O06-p.1-l.30)

Taller de encuadernación: Dos alumnos con ritmos muy distintos trabajan juntos. El que mayores capacidades tiene, le ayuda al otro con la tarea, explicándole los pasos que tiene que seguir. Al alumno que más dificultades tiene se le ha olvidado la tarea que está realizando, entonces, su compañero le va recordando. (CD-C1-009-p.2-l.46)

En cuanto a la participación del alumnado en estas actividades de preparación laboral, todo el alumnado participa en los distintos talleres, con lo cual, una práctica en este aspecto se trata de **incluir en los PTI de todo el alumnado el ámbito laboral** (CD-C1-AD02 Plan de Transición Individual).

“Aquí en la escuela sí. Aquí en la escuela, todos participan en actividades laborales.” (CD-C1-E01-p.7-l.252)

En palabras de los y las profesionales, esta participación del alumnado en los distintos talleres, varía a partir del perfil e itinerario de la persona, y también según el momento en el que se encuentran a lo largo de los cuatro años de recorrido que tienen en el programa. Generalmente, se trata de ir teniendo en cuenta los intereses del alumno o alumna, sus características y los objetivos de trabajo que se van concretando en el PTI, y desde ahí ir modificando el grado de participación en cada una de las áreas, y flexibilizando los horarios previamente establecidos. Por tanto, se trata de **realizar una evaluación profesional y crear un plan personal**.

“(...) si hay gente que va a jardinería, pues entonces se les saca igual de algunas áreas y se le aumenta el horario en esas áreas de tema jardinería, en materia de huerto escolar, (...) a otros igual se les refuerza cocina, a otros carpintería, a otros electricidad, (...) otros tienen entrenamientos para ayudante de conserje o de auxiliar administrativo, tema destruyendo papel, mandando notas, (...) hay todo tipo de entrenamientos (...)” (CD-C1-E05-p.11-l.344)

Para que esta participación en los talleres sea lo más significativa posible, otra práctica que se identifica en este centro es el **establecer relaciones con futuros empleadores para el ajuste de los recursos formativos**. Para ello, en el taller de carpintería y electricidad, se han adaptado ciertas áreas siguiendo el patrón que después encontrarán en los servicios de empleo protegido, para alumnos y alumnas que se considera que puedan terminar allí, puedan ir desarrollando las habilidades necesarias.

Taller de carpintería: Todo el alumnado está con casco y protegiéndose el oído (...) el taller tiene sectores de trabajo muy diferenciados que permiten distinguir cada una de

las áreas de trabajo (...) el profesor se dirige al alumnado como si fueran trabajadores: "J. en 3 minutos tienes que haber terminado" (CD-C1-O05-p.1-I.16)

Taller de electricidad: La sesión comienza con una reunión después de haberse cambiado de ropa todos/as en el lado de las taquillas y haberse preparado con las batas de trabajo (...) se utilizan fichas y modelos para la realización de tareas de manera autónoma. (CD-C1-O06-p.1-I.19)

"Para los grupos de SAT, (...) tenemos unas mesas preparadas porque la mayoría de ellos van a ir a empresas de empleo protegido. Entonces, (...) hemos adaptado cuatro puestos para que dentro del taller de carpintería, (...) chavales más capaces, puedan hacer soldadura, puedan trabajar con unas piezas más pequeñitas, cosas que se van a encontrar luego, en empleo protegido. (...) esos puestos, son los mismos que tienen las empresas de empleo protegido, pasamos por allí, decimos qué mesas utilizáis, qué soldadores, qué atornilladores, qué piezas hacéis, qué no sé qué...(...) para que no se les haga extraño."(CD-C1-E06-p. 5-I.154)

Esta formación y participación en actividades de preparación laboral, se enlaza con experiencias laborales que se promueven y organizan desde el programa. Para ello, los y las profesionales afirman, que otra práctica que se realiza desde el centro es **crear una figura profesional responsable de la coordinación de experiencias laborales**. En este caso se trata del profesor del taller de carpintería y electricidad, que se encarga de supervisar y hacer el seguimiento de todo el alumnado que realiza prácticas de empleo. Recoge las expectativas de los y las jóvenes, sus familias, los tutores de referencia de cada uno y se encarga de realizar el contacto con los distintos servicios de empleo, generalmente, empleo protegido, pero en los casos que se considere el empleo ordinario, también. A lo largo de la experiencia, tanto para las familias y chavales y chavalas, como para los tutores y tutoras, o los y las profesionales de los servicios de empleo, él sigue siendo el referente, y por tanto, el encargado de realizar el seguimiento y la posterior evaluación. Durante el proceso, está en contacto con los y las profesionales de los servicios de empleo, tanto telefónicamente como a través de las visitas que realiza a las empresas.

"(...) el empleo, lo tenemos centrado en un profesor de taller, (...) que es profesor de carpintería, es el que lleva todas las relaciones con el tema de prácticas, los talleres protegidos y algunas empresas ordinarias también. Él es quien canaliza toda la información y se encarga, bueno, pues de la burocracia y el seguimiento también de las

prácticas (...) él se encarga del contacto con los talleres, comunicarse con las familias y con los chavales. Les hace visitas en los talleres, pues para ver qué tal va la experiencia.”
(CD-C1-E01-p.7-l.239)

En relación con la evaluación profesional y plan personal del alumnado, en palabras de los y las profesionales, desde el programa de AAT se promueven experiencias laborales para todo el alumnado, aunque por diversas cuestiones, no todos realizan estas prácticas. Afirman que, normalmente, en los casos en los que no realizan prácticas, suele ser por razones familiares o que por itinerario personal del alumno o alumna, parece que no va a acceder al mundo laboral.

“Yo diría que un 95% del alumnado participa en las prácticas en empresa y luego hay situaciones excepcionales en las que una familia quiere agotar la formación dentro de la escuela, y no consideran necesario el paso al mundo del trabajo, los ven muy jóvenes y quieren que luego sigan formándose, entonces, optan por terminar aquí en la escuela, y luego seguir formándose en otra asociación (...)” (CD-C1-E01-p.7-l.256)

Otra práctica de este Centro 1 es **considerar variedad de experiencias prácticas**. Tanto los y las profesionales como las familias expresan que la mayoría de las experiencias laborales, se realizan en empleos protegidos, aunque también hay experiencias en empleos ordinarios. Hay casos, en los que esta decisión de realizar las prácticas en empresas ordinarias, parte de las familias, aunque generalmente es una decisión que se toma de manera conjunta.

“(...) entra en juego la orientación que se da desde el centro, la decisión familiar que es muy importante, ya que hay familias que pelean por unas prácticas ordinarias y tienen todo el derecho, entonces, pues bueno, el tutor responsable de las prácticas en empresa, ahí es el encargado de buscar dónde pueden encajar. Entonces, a veces, es la familia quien dice que obligatoriamente van a ser en empleo ordinario y la mayor parte de las veces es una decisión conjunta, entre todos.” (CD-C1-E01-p.8-l.279)

Los y las profesionales muestran su acuerdo en que en los casos que resulte posible se debe tender al empleo ordinario, aunque subrayan la dificultad que se da a la hora de pasar de los talleres del AAT, a las empresas de empleo ordinario. La situación ideal sería contar con el empleo con apoyo, para facilitar y ayudar en este proceso de adaptación al nuevo entorno, y que probablemente, en muchos de los casos, sería la forma en la que en el futuro puedan terminar en una realidad ordinaria. Aun así, son conscientes de que desde su servicio, en la actualidad, no cuentan con los recursos necesarios para poder ofrecer esta forma de trabajo.

“A cada uno hay que ajustarle en la medida de lo que puede hacer. Yo creo que hay que

tender al empleo ordinario, pero sin olvidarnos (...) que tiene que existir también el empleo con apoyo. (...) hay chavales, que (...) por sus características de desequilibrio, yo creo que nos conviene que estén en empleo protegido, pues porque les da mayor estabilidad (...) pero también los hay, chavales que pueden hacerlo, entonces si pueden hacerlo, no vamos a recortarles ahí, siempre hay que intentar (...) también hay situaciones claras, que se ven desde aquí y se gestiona para empleo ordinario, pero en general es empleo protegido (...) ¿Lo ideal? (...) que desde aquí salieran a empleo con apoyo y después de empleo con apoyo, pudieran salir a empleo ordinario. Pero, como eso, en estos momentos, aquí no existe, porque económicamente no es sostenible (...) nos tenemos que servir de lo que tenemos en estos momentos, que es el pasar a empleo protegido y de ahí a empleo con apoyo “ (CD-C1-E02-p.14-l.463)

Y no sólo los y las profesionales, también las familias recalcan la importancia de poder realizar prácticas en entornos ordinarios, ya que parece que en algún caso, tienen la sensación de que el empleo protegido seguirá estando ahí para el futuro, pero en estos momentos no consideran que sea la realidad más adecuada para sus hijos e hijas.

“(...) yo no le veo a mi hijo en empleo protegido haciendo unas prácticas, porque necesito más que eso, creo que necesita seguir formándose (...), no digo que al final de su vida o en una etapa de su vida vaya a estar en empleo protegido (...), pero con 20 años, ¿por qué?(...)” (CD-C1-GD familias-p.15-l.551)

“(...) a mí me parece que son super positivas, siempre y cuando no sean en empleo protegido, (...) el problema es que les estamos metiendo en el gueto del empleo protegido” (CD-C1-GD familias-p.16-l.584)

Además, en algunos casos, son las familias las que han gestionado las prácticas en empleo ordinario, y después, a través del responsable de prácticas en el centro, se han podido hacer las prácticas en ese entorno. Por tanto, otra práctica que se desarrolla en este centro se relaciona con **impulsar la colaboración de familias en la localización de entornos ordinarios de prácticas.**

“(...) en mi caso, por ejemplo, no está haciendo prácticas en empleo protegido (...), me lo he buscado yo (...), tenía muy claro que no quería que vaya a un empleo protegido (...)” (CD-C1-GD familias-p.15-528)

“(...) que se ha dado el caso, es de chavales que han hecho prácticas en colegios de los

que proceden, porque las familias se han preocupado de contactar con sus antiguas escuelas, y han estado allí haciendo prácticas (...)" (CD-C1-E03-p.17-l.672)

Aun así, los y las profesionales, tienen la impresión de que siguen promoviendo experiencias de empleo en entornos ordinarios y siguen dando pasos para que cada vez sean más entornos los que permitan que este alumnado pueda realizar las prácticas con ellos. En esta área, las familias añaden que es necesario abrir posibilidades de realizar prácticas también, en el ámbito público.

"(...) tenemos algunas ya más ordinarias, o sea, teníamos el comedor de una ikastola, teníamos otro comedor en otra ikastola, (...) pero (...) tenemos que romper, todo el patrón de lo municipal, (...) de polideportivos, de ayuntamiento, de biblioteca, ¿por qué no podemos romper esa lanza?, así que nos fuimos directas a donde el alcalde y le pedimos una entrevista, dijimos nos pasa esto, no venimos por un alumno, venimos en nombre de todos, lo que pasa es que ahora tenemos a uno que ha hecho unas prácticas muy buenas en el cole, y nos gustaría que las siguiera haciendo en el terreno ordinario, entonces, a los dos días recibimos la llamada de un polideportivo." (CD-C1-E03-p.17-l.671)

"(...) yo creo que ahí sí podemos también, digamos intentar que las prácticas se orienten, por ejemplo, no sólo en el ámbito privado, también en el público (...)" (CD-C1-GD familias-p.14-l.496)

Aunque, además de las decisión de los y las profesionales y las familias, los y las profesionales recalcan que a la hora de decidir la modalidad de empleo en la que van a realizar las prácticas, es necesario tener en cuenta las expectativas del chaval o la chavala, ya que los alumnos y las alumnas viven un gran cambio de realidad cuando pasan del centro educativo a cualquier situación de empleo.

"Nos lanzamos, siempre contando con el chaval, yo le decía a la madre, una cosa es lo que nosotros queramos como familias, y otra cosa es lo que ellos pueden hacer, que hay chavales que en empleo protegido han hecho aguas, porque no es la expectativa del chaval, es nuestra expectativa, entonces, con eso mucho cuidado, algunos no aguantan una jornada de ocho horas con un patrón que les esté dando (...) y cada chaval tiene su nivel de aguante (...) yo creo que hay que tener muy en cuenta la expectativa del chaval (...) Igual está más a gusto en el taller ocupacional (...)" (CD-C1-E03-p.17-l.682)

Aunque desde el centro se promueven las experiencias prácticas tanto ordinarias como

protegidas, como se ha comentado anteriormente, no todo el alumnado participa en experiencias laborales. Los y las profesionales recuerdan casos, en los que por características personales del alumnado, desde el programa y en colaboración con la familia, se ha decidido que no participen en experiencias laborales. Este tipo de casos son muy reducidos, pero en algún caso se han dado.

“Todos tienen la posibilidad de prácticas en empresa, (...) incluso (...) tres chavalas (...) a pesar de que sus capacidades son muy poquitas, son muy trabajadoras y podían hacer prácticas en empresa. Y han hecho sus prácticas en empresa (...). Este año (...) va a ser la primera vez, en el caso de una alumna, no va a hacer prácticas en empresa porque su perfil es de Centro de Día, claramente, y va directamente a Centro de Día. Pero ella participa en todas las actividades (...) hace taller, hace cocina (...). Entonces, sí que hay perfiles muy concretitos, pero de los 15 que salen cada año, uno, ¿puede haber? (...) uno, los demás, todos van a prácticas a la empresa (...) porque, (...) lo importante es que todos pasen por una experiencia de prácticas en empresa, quiero decir, para eso les hemos estado preparando. Entonces, yo creo que tiene que dar el paso” (CD-C1-E02-p.13-l.442)

Por otro lado, también se dan situaciones en las que la familia decide que no es el momento para que su hijo o hija viva una experiencia de empleo, porque prefieren que agote la formación en el programa de AAT, y después siga su formación, o simplemente, porque consideran que no es el momento para que se preparen explícitamente para trabajar, sino que es el momento para que tengan más posibilidades de formación.

“(...) la familia decide que no quiere que su hijo su o hija siga esa ruta, que luego quiere seguir en formación en otro lugar, por las características de cada alumno, (...) una alumna, por ejemplo, que tiene autismo (...) está cursando hasta el final del curso aquí porque luego va ir a un centro de día, (...) la familia también tiene la última palabra en eso, (...) si su padre tiene claro yo mi hijo no quiero que vaya a prácticas, se le explica que es obligatorio pero depende si su hijo pues le ves que por sus (...) características, no le va a servir, pues entonces...” (CD-C1-E05-p.10-l.327)

“(...) no tengo ningún interés de que vaya a trabajar. Entonces, para mí, si me preguntas si tiene que hacer prácticas, bueno, no está mal, quiero decir, una mujer de 20 años que sepa que tiene que llegar a las ocho...(...) pero no tiene mucho sentido, porque yo no quiero que mi hija vaya a trabajar, me importa que siga teniendo otra formación(...)” (CD-C1-GD familias-p.14-l.514)

Incluso algún alumno o alumna, tiene una idea similar.

“(...) yo por lo menos, creo que todavía no estoy muy preparado para ir a trabajar, creo que prefiero (...) estudiar un poco, para tener algo más de salida, por decirlo de alguna manera.”(CD-C1-GD alumnado-p.17-l.532)

Desde el Centro 1 y en relación a esta dimensión, se observan prácticas relacionadas tanto con la formación para el empleo, como para las experiencias prácticas profesionales. Además del desarrollo de estas prácticas, se pueden señalar ciertas limitaciones u obstáculos. Por un lado, aunque se valoren diversas modalidades de prácticas profesionales, en general, en la mayoría de los casos se desarrollan en entornos protegidos. En esta línea, los y las profesionales señalan el empleo con apoyo como opción para poder desarrollar más experiencias de prácticas ordinarias, aunque afirman que desde su contexto y con los recursos con los que cuentan, les resulta imposible. Por otro lado, otro aspecto a destacar es la preferencia de algunas familias por la ampliación de los itinerarios formativos al acabar el programa más que empezar a trabajar. Por tanto, parece que una práctica a implementar podría ser crear oportunidades de prácticas de vida adulta, no necesariamente vinculadas al empleo, sino a la cultura, lo artístico, el deporte o lo ciudadano.

Para concluir, en el Centro 1 se identifican las siguientes prácticas relacionadas con la formación y experiencias que preparan para el empleo:

- Inclusión del ámbito laboral en los programas de todo el alumnado.
- Relaciones con futuros empleadores para el ajuste de los recursos formativos.
- Evaluación profesional y plan personal.
- Variedad de experiencias laborales.
- Figura profesional de coordinación de experiencias laborales.
- Colaboración de familias en la localización de entornos ordinarios de prácticas.

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

La formación en habilidades funcionales para la vida ha sido una de las buenas prácticas de transición citadas en la literatura; para ello, los aprendizajes deben desarrollarse en entornos naturales, algunos de ellos fuera de la escuela.

En el Centro 1, los distintos agentes muestran su acuerdo en afirmar que la funcionalidad de las actividades resulta imprescindible para el desarrollo de habilidades y destrezas para la vida.

A través de la revisión de las necesidades del alumnado en esta área se desarrollan distintas prácticas, tanto de forma individual, como grupal, así como de forma transversal para poder trabajarlas contando con distintos espacios de aprendizaje. En las siguientes líneas, se tratará de describir las prácticas que se identifican en este centro, en relación a esta dimensión.

Preparar a su alumnado para la vida independiente es otro de los objetivos principales del AAT. Uno de los aspectos en los que se puede observar esto es a partir de la importancia que se le da desde el currículum a la funcionalidad de las actividades. Aunque sigue habiendo presencia de actividades académicas en el currículum, los y las profesionales afirman que se trata de que estas actividades académicas, traten de acercarse también a la realidad, y tengan, por tanto, funcionalidad, y que para ello, se han revisado todas las programaciones, proponiendo distintos proyectos.

Sesión de matemáticas: En relación al mercadillo que van a realizar en el centro, en la sesión de matemáticas trabajan el euro (...) se trabaja con euros reales, simulando que compran y venden, y estimando lo que los distintos productos pueden valer (...) se utiliza el móvil como calculadora. (CD-C1-O04-p.1-I.17)

“Hace años ya, que se ha dado una vuelta a todas las programaciones intentando que sean funcionales. Entonces, pues, se sigue trabajando algo con fichas, intentamos que la ficha sea lo más adaptado a la realidad, pues por ejemplo, los impresos de cómo hacerte socio en la biblioteca, manipulan, por ejemplo en matemática trabajan la estadística a través de lacasitos, haciendo ahí unos gráficos...” (CD-C1-E01-p.8-I.294)

“Yo creo que, más lo (...) funcional. Sí porque de hecho, lo académico: las matemáticas, se hace desde lo funcional. (...) Desde el área de matemáticas se han hecho un montón de proyectos, el tema de lacasitos, el tema de la numeración, vamos a ver las diferentes formas geométricas (...) y salimos por el barrio, aprovechamos, haces autonomía y van haciendo fotos a las diferentes señales de tráfico para ver las diferentes formas geométricas (...) pero siempre desde lo funcional.” (CD-C1-E02-p.21-I.699)

“(...) te puedo decir en matemáticas que se trabajan las operaciones básicas, pero hoy en día, lo funcional es que todo el mundo tenemos teléfono móvil, entonces, se les ayuda también a que sepan utilizar la calculadora del móvil, (...) si desde lo funcional buscas lo práctico, y lo que en el día a día vas a necesitar, y si ves que pues en matemáticas trabajamos en el taller, también, con tuercas y tornillos o con maderas pues lo enfocamos un poquito hacia ahí, intentas que vean ellos la aplicación de los conceptos que hacen en

el aula, pues luego en talleres o en la vida cotidiana eso se trabaja mucho.” (CD-C1-E05-p.14-l.470)

“(…) el currículum, a veces, lo hemos repartido por asignaturas porque ha sido más fácil organizarnos nosotros la tarea, y lo hemos hecho en expresión escrita, lectura..., pero el objetivo final siempre es la funcionalidad y el aprendizaje (…)” (CD-C1-GD profesionales-p.17-l.640)

De todas formas, en lo que sí coinciden todos los y las profesionales es que, en general, lo funcional está por encima de lo académico en cuanto a número de horas que se les ofrece, comenzando desde la planificación que se hace en las programaciones (*CD-C1-AD01 Horario del Programa, AD02 Plan de Tránsito Individual*). Para ello, una de las buenas prácticas que se identifica en esta área es **realizar actividades relacionadas con distintas áreas funcionales**, como el cuidado personal, las tareas domésticas, los desplazamientos o el uso del dinero para todo el alumnado, e **incluir en el horario del programa la asignatura vida cotidiana** (*CD-C1-AD01 Horario del programa*), donde el objetivo principal es trabajar destrezas para la misma.

Sesión de vida cotidiana: Se trabaja la autonomía en los desplazamientos, una alumna no ha llegado todavía, por lo que la profesora comenta que va a consultar el móvil por si los padres le informan que llega tarde. (...) Se realizan preguntas y se trabajan aspectos relacionados con la autonomía, por ejemplo, lavar los dientes o atarse los zapatos. (CD-C1-003-p.2-l.34).

Sesión de tutoría: El próximo día tienen una salida y hablan sobre cómo van a quedar mañana (...) el profesor verifica que cada uno de ellos haya entendido donde han quedado. Le pregunta a cada uno, de forma que se orienten, repasa la situación de cada uno, y les dice con quién tienen que hablar (con sus padres, si tienen que avisar a bidaideak,...). (CD-C1-008-p.1-l.22)

Sesión de matemáticas: Trabajan el euro, (...) los alumnos/as con mayores niveles de autonomía trabajan con euros reales, simulando que compran y venden, y estimando lo que los distintos productos pueden valer (...) una alumna está pintando billetes en las fichas, según el color del billete real, haciendo uso de ejemplos reales. (CD-C1-004-p.1-l.22)

“Con todos, con todos, con todos. Cada uno a su nivel pero con todos, de hecho hay una asignatura que es vida cotidiana, que se trabaja todo eso, y luego se hacen los pequeños proyectos como el mercadillo, que entra en conjunto todo el mundo (...) que pueden

llegar a conocer qué es el Euro y que pueden llegar a manejarlo, pues el que pueda llegar a manejarlo lo manejará, pero trabajar se trabaja con todos. (...) desde cocina se trabaja todo el tema de las compras (...) unos bajan de forma independiente, y otros van a bajar siempre con el especialista de apoyo educativo (...) pero todos bajan a las compras.” (CD-C1-E02-p.20-l.660)

“(...) el propio programa en sí es funcional, aprender tareas básicas de cocina, que sepan poner la mesa, quitar la mesa, poner la lavadora, hacer la plancha (...) el objetivo es la autonomía en el contexto doméstico (...)” (CD-C1-GD profesionales-p.17-l.623)

“En el polideportivo también, cómo lo organizan, ducharse (...), depilación” (CD-C1-GD profesionales-p.17-l.632)

“En informática todo el tema de las redes sociales, los móviles” (CD-C1-GD profesionales-p.17-l.647)

Esta presencia de actividades funcionales en el currículum y el día a día, lo corroboran, también, las familias.

“(...) a mí me ha tocado venir aquí por mi hija (...) y he estado viendo cómo otro chaval estaban aprendiendo a doblar la camisa, porque había campamento y él no sabía doblar la camisa (...), sí que aprenden aquí, el dinero, a comprar, la comida” (CD-C1-GD familias-p.17-l.621)

Estas áreas funcionales, se trabajan también de manera individual, desde el PTI de cada alumno o alumna (CD-C1-AD02 *Plan de Transición Individual*). Desde el programa, a partir de las necesidades del alumnado, se identifica otra práctica relacionada con **desarrollar entrenamientos funcionales**.

“Lo cierto es que lo funcional se trabaja más de manera individual, dentro del PTI, no tanto dentro del aula. A ver, cuando se detecta que un chaval, necesita trabajar su autonomía en el dominio del transporte, intentamos planificar un entrenamiento funcional fuera del aula. Entonces, se juntan varios chavales que tienen esa necesidad, se planifican varias horas a la semana, con un especialista de apoyo educativo y salen del centro a hacer ese entrenamiento. (...) es lo que llamamos entrenamientos funcionales, de autocuidado, de higiene, el tema del transporte, el dinero... se trabaja desde el aula, fuera del aula y desde los talleres, que es el espacio igual más preparado para la realidad.” (CD-C1-E01-p.8-l.298)

Los y las profesionales expresan, que estos entrenamientos funcionales parten de las evaluaciones que se hacen de cada uno de los alumnos y las alumnas, y por tanto, de los objetivos de trabajo que se establecen. Estas necesidades de trabajo que se detectan en las áreas funcionales, proceden de cualquiera de los y las profesionales del programa, de las familias o de los mismos chavales y chavalas. Después, se analiza la organización de los distintos especialistas de apoyo educativo y se planifica un tiempo y estructura de trabajo con el alumnado que tiene la misma necesidad. Los especialistas de apoyo educativo son los responsables de realizar estos entrenamientos funcionales, y para ello, elaboran materiales de generalización, que les permitan ir trabajándolo, también, en casa, registrando la evolución; y finalmente, poder hacerlo con autonomía (*CD-C1-AD03 Entrenamiento funcional*). Por tanto, esta práctica también incluye **incorporar a los y las especialistas de apoyo educativo como responsables de tramos concretos de los procesos de enseñanza aprendizaje.**

“(...) cuando tú haces una evaluación, pues ahí vamos buscando una listita de tareas, (...) sacamos un especialista de apoyo de no sé qué aula, (...) para que haga un entrenamiento funcional, para que le enseñe a ducharse, a cortarse las uñas, a lavarse las uñas, a que haga un seguimiento de lo que hace en casa, si se lava los dientes, si no se los lava...(...) pues porque igual ese chaval, (...) no tiene ningún seguimiento de nada, ningún apoyo de nada, entonces, o le marcamos desde aquí rutina para que él se vaya habituando a hacerlo, para que en un momento, se le quite ese apoyo y pueda seguirlo de forma autónoma (...)” (CD-C1-E02-p.20-l.677)

Además de trabajar las áreas funcionales y tener como objetivo principal el desarrollo de la autonomía personal del alumnado lo máximo posible, desde la planificación general del programa, también se trata de realizar actividades para que el alumnado vaya adquiriendo habilidades y destrezas que le permitan desenvolverse en la vida. Estas habilidades se trabajan de manera transversal en todas las actividades que se plantean. Los y las profesionales hablan, por ejemplo, de las actividades que se plantean para trabajar las habilidades comunicativas.

Reunión de delegados/as de los grupos AAT y FPBA: Se observa que la comunicación y la ayuda la dan entre perfiles similares (...) mientras se realiza la tarea, hablan entre ellos/as de sus cosas, y se permite, dado que es una actividad que permite esta comunicación (...) cuando las profesoras entienden que deben cortar una actitud lo hacen: “¿no has oído lo que vamos a hacer?, ya pero estoy hablando y no me has escuchado, es una falta de respeto” (CD-C1-001-p.2-l.38)

Taller de horticultura: La profesora corrige al alumnado la forma de hablar,

recordándoles su edad. (CD-C1-O10-p.1-l.29)

“(...) por ejemplo, una tareas que llevamos mucho (...) es, claro, uno te habla a ti, el otro te habla a ti, pero entre ellos no se hablan, entonces la cosa está en, tú vas a escuchar a lo que diga él, (...) tú vas a escuchar lo que diga este y vamos a hablar los tres de lo mismo, no vas a hablar tú de una cosa y tú de otra, no, vamos a hablar los tres de lo mismo, (...) y a veces les obligo a que le pregunte algo de lo que está diciendo, para saber que está escuchando. (...) yo soy ama de un chaval con Síndrome de Down, entonces tengo la visión de madre y la visión de profesional, entonces yo les decía, es muy importante, porque cuando mi hijo vaya en el metro, al que esté al lado le va a dar lo mismo si sabe leer o escribir, lo que le va a venir bien, es si va formal sentado, si va a lo suyo, si no se va metiendo con nadie, si no va haciendo ruidos, eso es lo que le va a venir a él bien, (...) si sabe leer, si sabe leer y escribir fenomenal, pero todo eso, y que diga buenos días, y que ... eso es lo que le va a ayudar.” (CD-C1-E03-p.7-l.227)

Otro aspecto que recalcan los y las profesionales es la importancia de gestionar el tiempo libre, y poder **fomentar amistades que surgen desde la escuela y se puedan trasladar también a su vida.**

“(...) yo creo que también se trabaja mucho el facilitarles después, ayudarles un poquito a organizarse ellos, pero que puedan manejarse con autonomía en el tiempo libre, se les facilita desde aquí (...) qué planes puede hacer el fin de semana, dónde pueden quedar (...)” (CD-C1-GD profesionales- p.16-l.587)

“(...) también se ha trabajado la dinámica de hacerse amigos, grupos de chicos y chicas que aquí coinciden, que son de diferentes poblaciones, incluso, se han llegado a hacer entrenamientos funcionales para que aprendan a manejarse en el transporte, y puedan ir y encontrarse.” (CD-C1-GD profesionales-p.16-l.592)

Además de este trabajo transversal que se realiza, desde la planificación y el horario (CD-C1-AD01 *Horario del programa*) se observa esta práctica a partir de **establecer dos horas semanales de trabajo de las habilidades sociales** con el mismo objetivo. Además, la sensación de que estas áreas se están trabajando y desarrollando llega a las familias.

“(...) hay un área que recoge ya, cosas más específicas y es más potente que son (...) el grupo de habilidades sociales, que tienen dos horas a la semana y tienen que trabajar cuestiones de ese estilo, ya son más centradas solamente en eso, pero luego después, no

queda solo en el aula, sino que se traslada a cualquier sitio que esté, da igual que estés en encuadernación, que estés en carpintería.” (CD-C1-E06-p.22-l.796)

“(…) mi hija tiene sensibilidad social, es decir, ella ha visto aquí otros problemas, y ha sido capaz de tener sensibilidad respecto a esos problemas y dar una respuesta, la que considere ella o la que le han enseñado, (…) creo que les enseñan a resolver problemas de distintas maneras (…)” (CD-C1-GD familias-p.17-l.638)

Otra de las áreas de trabajo para el desarrollo de habilidades y destrezas para la vida, es el desarrollo de relaciones afectivo-sexuales. Los y las profesionales se muestran de acuerdo en que resulta un área que se debe trabajar, aunque afirman tener dificultades para ello, ya que consideran que les falta formación, y que aunque cuando se reúnen para hacer las evaluaciones siempre sale como un aspecto de trabajo, en realidad les cuesta poder estructurarlo y trabajarlo de forma global desde el programa. Aun así, a lo largo de los años, se ha ido trabajando, tanto de manera individual como grupal, a partir de las necesidades que van surgiendo en el grupo.

“Es super necesario, yo creo que cada vez es más necesaria, porque, yo reconozco que creo que no tenemos formación como para poder afrontarlo, (…) creo que muchas familias tampoco (…) saben cómo atajarlo. Sí que hay familias en las que lo trabajan, pero otras en las que no saben cómo hacerlo. (…) Creo que es una de las áreas que, nosotros además, (…) no hemos trabajado de lleno. Sí que, cuando hablamos en las evaluaciones y tal, siempre sale el tema y siempre decimos, la próxima vez tenemos que preparar, (…) sí que hay momentos puntuales en los que se ha hecho entrenamientos funcionales con algunas chavalas y chavales (…) pero así a nivel más general, más global, (…) creo que faltaría. Y es algo que lo tenemos ahí, porque, siempre, en todas las evaluaciones, sale.” (CD-C1-E02-p.23-l.797)

“(…) quizás también el desconocimiento, de cómo abordar un poco la intervención, y cómo también, los padres pueden vivirlo, (…) es una cuestión que sí toca, (…) analizar, plantear y estructurar (…) trabajamos sabiendo que de vez en cuando lo tocamos, pero nos falta darle un poco más de continuidad (…)” (CD-C1-GD profesionales-p.18-l.682)

Frente a esta necesidad de trabajarlo, parece que una de las dificultades que se encuentran es poder abordar el tema desde los grupos heterogéneos desde los que trabajan la mayoría de las asignaturas. Se plantean que, tal vez, la reorganización de los grupos de forma más homogénea, podría beneficiar el trabajo en esta área del desarrollo de relaciones afectivo

sexuales.

“Intermitentemente las hemos incorporado al curriculum, (...) nos resulta muy difícil abordar el tema, por la forma en la que están estructurados los grupos. Es una discusión que hemos tenido en diferentes momentos (...) nosotros creemos que los grupos sean heterogéneos a la hora de trabajar en el aula, en los talleres, nos parece que enriquece. Lo que pasa es que, hay determinados momentos como la educación afectivo sexual, en los que, creemos algunos, que igual los grupos tendrían que ser un poco más homogéneos, porque los puntos de maduración que tienen son muy diferentes, entonces, unos igual apenas identifican sus emociones, y otros están, pues bueno, en una plena explosión de sentimientos, hormonas... entonces, nos planteábamos igual hacerlo con grupos flexibles. Que es algo que también hacemos en algunas asignaturas, y darle cabida de manera anual. Lo hemos trabajado a lo largo de la historia del aula de aprendizaje de tareas, pero lo hemos trabajado intermitentemente.” (CD-C1-E01-p.8-l.314)

Siguiendo con el desarrollo de estas habilidades y destrezas para la vida, se observa otra práctica relacionada con **utilizar muchos espacios de aprendizaje y muy variados -pasillos, el patio, el autobús, los servicios de la comunidad o situaciones que se viven día a día-**, que en palabras de los y las profesionales resulta necesaria. Además, se programan actividades usando recursos de la comunidad, así como salidas para conocer distintas fiestas y servicios disponibles.

“Aquí los espacios de aprendizaje son los pasillos, el patio, el trayecto del autobús, lo que ha ocurrido con los compañeros, se aprende mucho más de todo eso que de una ficha (...) están en el polideportivo, hacemos muchísimo uso de los recursos culturales del entorno, tenemos una programación de actividades complementarias, (...) vamos a museos, exposiciones, vamos también a un restaurante. Ahora en concreto, (...) estamos haciendo una simulación de pedir un menú del día (...) después de ensayarlo, hacemos la simulación y después nos vamos a ir a un restaurante en el que tienen que pedir ellos su menú del día, (...) intentamos estar presentes, hacer uso, que se nos vea y que se nos reconozca.” (CD-C1-E01-p.9-l.333)

“Sí, hacemos un montón, de desde salidas a Santo Tomas, (...) a nivel de comunidad, fiesta popular vivirla, (...) no sólo que estén como en una burbuja en el centro, si no que salir a lo comunitario, y vivir la vida de la calle (...) por ejemplo, el grupo de teatro va al

teatro del barrio, (...) vamos a los centros cívicos, (...) vamos a la alhóndiga, se explica cómo se saca un carnet o cómo pueden apuntarse al polideportivo, para ir por su cuenta, se les ofrece ayuda pues para los primeros días, si necesitan acompañamiento lo que sea.” (CD-C1-E05-p.11-I.364)

Con el fin de darle presencia a esta participación en entornos comunitarios, desde el centro confían en **crear una figura responsable de organizar y estructurar estas actividades y salidas**. En este caso, cuentan con dos profesionales (una PT y un maestro de taller) responsables de esta tarea, con la intención de que el alumnado conozca y se desenvuelva en las distintas situaciones, pero también, para posibilitarles el conocer opciones y poder participar en ellas, también en momentos de su día a día fuera del centro.

“(...) se intenta un poco todos los recursos, de hecho hay una o dos personas, que están encargadas solo de preparar las salidas (...) también para aprovechar que sea lo más funcional posible, que sepan comportarse en un museo, que sepan estar en un teatro, a mí eso me parece super importante. Aprovechar, hacer paseos por la calle, que sepan actuar ante una situación de emergencia (...) y posibilitarles, (...) vamos a conocer la biblioteca del barrio, para qué nos sirve la biblioteca, pues nos sacamos el carnet de la biblioteca, nos sacamos el carnet del polideportivo... (...) el ir al polideportivo no es por ir al polideportivo así sin más, sino que al final ahí tú aprovechas a que sepan moverse por la comunidad. La mayoría de la gente es de esta zona, entonces, conocen el polideportivo, se habitúan al polideportivo y van a poder participar de las actividades del polideportivo” (CD-C1-E02-p.21-I.716)

En relación a la formación y experiencias que preparan para la vida independiente, desde el Centro 1 hay distintas prácticas que tratan de impulsar la funcionalidad de las actividades, con el fin de desarrollar habilidades y destrezas funcionales y para la vida en el alumnado. Además, se valora el uso de espacios de aprendizaje variados y servicios de la comunidad. En cuanto a los obstáculos con los que se encuentran, cabe destacar la dificultad con la que se encuentran los y las profesionales a la hora de trabajar el desarrollo de las relaciones afectivo sexuales. Aunque desde su discurso se observa el desarrollo de actividades con el fin de desarrollarlas, parece que no consiguen dar con la forma más satisfactoria y, por tanto, siguen subrayándolo como un aspecto a mejorar.

Por tanto, las prácticas que se identifican en este centro, en relación a la formación y experiencias que preparan para la vida independiente, se pueden distinguir las siguientes:

- Inclusión de las asignaturas vida cotidiana y habilidades sociales al programa.
- Planteamiento y desarrollo de entrenamientos funcionales: especialistas de apoyo educativo responsables de tramos concretos de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Fomento de las amistades que surgen en la escuela trasladándolas a su vida.
- Variedad de espacios de aprendizaje.
- Figura responsable de organizar y estructurar actividades y salidas en la comunidad.

5.2.1.6. Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad

La participación en entornos ordinarios permite que los y las jóvenes tengan más posibilidades de lograr resultados postescolares exitosos, como la participación comunitaria o el empleo. Para ello, resulta importante utilizar, en la medida de lo posible, la formación desde contextos inclusivos, la participación en la comunidad o en experiencias de empleo ordinario.

En el Centro 1, tanto los y las profesionales como las familias y el alumnado, valoran las experiencias de inclusión como positivas, siempre que de ellas haya un aprovechamiento y beneficio para la persona. Aunque, tanto las familias como los y las profesionales exponen las dificultades que se encuentran para poder llevar a cabo estas experiencias de inclusión. A continuación, se presentan las prácticas que se identifican en este centro en relación a esta dimensión.

En lo que la participación del alumnado de AAT en grupos educativos ordinarios se refiere, los profesionales apuntan que hay alumnos y alumnas que participan en estas experiencias de inclusión. Habitualmente, estas participaciones se realizan, en los casos que por itinerario personal se considera que puede ser una opción de futuro, y por tanto, es una forma de ir experimentando. Por tanto, una práctica de inclusión de este centro es **participar en grupos educativos ordinarios como formación profesional básica, grado medio o EPA**. Los y las profesionales afirman que estas inclusiones, generalmente, se dan en talleres de formación profesional básica o grado medio, y en ocasiones, también en EPA.

“Sí, tenemos en estos momentos, un par de alumnos en soldadura, una alumna en peluquería” (CD-C1-E01-p.9-I.350)

“(…) a los chavales que tienen capacidad como para poder hacerlo, se les incluye... lo que hablábamos antes, les incluimos en EPA, les incluimos en los talleres...da igual, que sea de PCPI, que sea de ciclo formativo. Al final lo que nos importa es que tomen contacto

con ese taller, entonces da un poco igual quién esté en ese taller, sino que lo importante es que él se incorpore ahí, dentro de un ámbito más ordinario.” (CD-C1-E02-p.24-l.834)

“Este curso no hay, pero si ha habido incorporaciones de algunos alumnos a grado medio, pues para ver un poquito qué tal funcionarían de cara a una posible promoción hacia un grado medio, alumnado ya, que con graduado o con opción a sacarse el graduado escolar, que pueden optar a un grado medio, entonces sí que se les refuerza, pues se les cambia el horario y se les integra, porque hay chavales que vienen queriendo, ‘yo siempre he querido ser soldador, mis padres quieren que sea soldador, mi tío es soldador y me puede contratar y quiero ser soldador’ (...) sabes que por ahí van los tiros, entonces, pues hablas con los profesores de soldadura, y ahí ya, pues con el tiempo ya les buscas un huequecito para que vayan (...) hablas con el profesor de soldadura ¿cómo le ves? ¿Tiene posibilidades aquí? ¿Qué tal funciona? “(CD-C1-E05-p.15-l.488)

Cuando desde el programa de AAT se decide que alguno de los y las jóvenes realice alguna participación en otro grupo, los y las profesionales afirman que se consulta con el profesorado de los otros programas, y que es necesario que ellos estén de acuerdo con la participación, aunque en general, no suele haber inconveniente.

“(...) la verdad es que aquí el profesorado que tenemos es estupendo, porque aunque no sean matrícula, por ejemplo, de soldadura, hablando con el profesor de soldadura, hay dos míos y dos de otra tutora que bajan a soldadura, a tres horas de soldadura, que no tenían, y que el profesor no tenía por qué asumirlo, porque al final es trabajo, pero bueno, (...) encantado el profesor, porque encima son chavales que son muy buenos alumnos, que no tienes ningún problema con ellos...” (CD-C1-E03-p.11-l.423)

En cuanto a la acogida del alumnado de los otros grupos, los y las profesionales recalcan que aunque no suele haber inconvenientes, se nota que pasan pocas horas juntos, por lo que no establecen grandes vínculos de relación.

“Hay de todo, hay unos chavales que son más abiertos y que se incorporan como uno más. Y hay otros que le miran como, este viene de SAT, te miran un poco de lejos y, luego, la relación es un poquito más fría, es una persona que viene aquí, dos horas o una hora o las horas que sean, no está a tiempo completo con ellos, (...)mira qué majo, oye que tal, no sé qué (...)” (CD-C1-E06-p.20-l.705)

En palabras de los y las profesionales, normalmente suele ser el alumnado el que suele demandar este tipo de experiencias, que las van observando en otros compañeros y

compañeras de años anteriores, y además, valoran las experiencias como positivas.

“Muy bien, muy bien. A los chavales les encanta (...) soldadura, y no sé qué se pensaban, que igual luego no les gusta (...) en cambio hay otros, que están encantados y bajan encantados (...) generalmente lo demandan los chavales, oye me gustaría...tutor, me gustaría... ¿por qué no? generalmente suelen ser los que se van a ir al año siguiente y generalmente se les suele dar prioridad a este tipo de alumno.” (CD-C1-E07-p.16-l.515)

“Bien, me ha gustado mucho. Y luego, el año pasado estuve en carrocería también, y la verdad es que me gustó mucho carrocería, y la verdad, a mí con algún compañero de soldadura o carrocería ya me gustaría coincidir” (CD-C1-GD alumnos-p.26-l.800)

Además de la inclusión en grupos ordinarios en la misma escuela, los y las profesionales hablan de que en algunos casos, esta práctica de impulsar la participación en grupos ordinarios se puede ampliar a **realizar prácticas en contextos laborales ordinarios**. Generalmente, como se ha comentado anteriormente, la mayoría del alumnado realiza las prácticas en empleo protegido, pero hay casos en los que se hacen en empleo ordinario. La principal dificultad que se encuentran es la falta de recursos para poder apoyar al alumnado en la realización de las tareas de prácticas al mismo tiempo que cumplen sus funciones.

“Sí, sí, por ejemplo, tenemos un alumno ahora mismo haciendo prácticas en la ikastola donde cursó sus estudios anteriores, y está haciendo ahora trabajo de ayudante de conserje. Pues es una experiencia que está haciendo él, muy positiva también, (...) la familia estuvo también muy encima de la escuela, había una relación que favoreció que la escuela aceptara esa situación, porque al final pues un alumno con necesidades propias especiales, con un profesional que tiene que desempeñar sus funciones, pero que no está capacitado, cualificado, especializado en esta tipología de personas (...) tiene que aceptar eso y tiene que ver pues puedo con mi trabajo, y puedo delegar también en tareas para esta persona, y estar pendiente” (CD-C1-E05-p.15-l.503)

Además, comparten otra dificultad con la que se han encontrado en algún caso, en relación a la posterior contratación. La contratación en empleo ordinario es muy complicada y la realización de las prácticas en este contexto ha dificultado, en algún caso, el acceso al empleo protegido. Por ello, los y las profesionales consideran que lo primordial es que tanto el alumnado como las familias tengan toda la información a su disposición.

“Nos hemos encontrado con situaciones de práctica en empresa ordinaria, que luego no

ha habido enganche al empleo protegido y se han quedado un poco en tierra de nadie. La empresa ordinaria no es permeable a las necesidades de nuestro alumnado, en la mayor parte de los casos, entonces, si nos hemos dado cuenta de que es importante ofrecerles toda la información y posibilidades a las familias, para que aunque hagan las prácticas en empresas ordinarias, sepan que tienen otros recursos. Que nunca se puede quedar en casa.” (CD-C1-E01-p.10-l.370)

Además de la participación en grupos educativos ordinarios y la realización de prácticas en empleo ordinario, también se dan ciertas experiencias en entornos y servicios ordinarios de la comunidad. Uno de los y las profesionales cuenta la experiencia que se lleva fomentando durante algunos años para **impulsar la participación del alumnado en campos de trabajo.**

“(...) es contexto ordinario, las personas con discapacidad tienen un monitor de apoyo, entonces, en cada campo de trabajo que son 25 plazas 2 están reservadas para personas con discapacidad, y entonces, desde hace unos añitos pues se están yendo como una media de 6 alumnos o así, por año a un campo de trabajo” (CD-C1-E05-p.12-l.374)

Desde el punto de vista de las familias, la realidad resulta bastante complicada, sobre todo en cuanto a los servicios de la comunidad se refiere. Parece que las posibilidades para participar con sus iguales se van limitando con la edad, y subrayan la falta de implicación de los servicios públicos.

“(...) el ocio inclusivo está bien hasta los 15, o hasta los 13 (...), van solos a nadar, van solos al gimnasio (...), nuestra hija quería pintar, pues al primer sitio que llamamos fue a los talleres del ayuntamiento y que no” (CD-C1-GD familias-p.13-l.455)

“(...) a mi hija ahora no le apuntas en ningún sitio que no tenga iguales, (...) pero mi hija cumplirá 20, 22, 26, 30 y a mí me alucina que un ayuntamiento me conteste que no, que en lo que tiene en cursos para adultos, estos no (...)” (CD-C1-GD familias- p.18-l.676)

Con el fin de facilitar la participación en estos entornos ordinarios y a partir del itinerario que se prevé con cada alumno y alumna, los y las profesionales cuentan que desde la programación (CD-C1-AD01 Horario del programa, AD02 Plan de Transición individual), tanto en los talleres como en las sesiones más académicas, se tratan de **plantear actividades y grupos flexibles con el fin de desarrollar actitudes y destrezas necesarias para la participación en grupos ordinarios posteriores.**

Sesión de refuerzo cultural: Por su itinerario personal se espera que el próximo año, este grupo, se incorpore a EPA, (...) se profundiza en temas que se consideran necesarios y que de otra forma no es posible trabajarlos. Son alumnos/as que proceden de distintos grupos de SAT. (CD-C1-O07-p.1-l.15)

“Por ejemplo, los alumnos que han ido ahora a soldadura, el tema medidas es muy importante. Pues, se refuerza desde el aula aquí, para que luego en el taller de soldadura, puedan responder los problemas que allí les proponen con mayor autonomía. La alumna que está ahora en peluquería, también importante facilitar la comunicación, pues va con un intérprete, ponemos medios o recursos para que el aprovechamiento en los talleres en los que van sea alto.” (CD-C1-E01-p.9-l.354)

“(...) cuando tú ves dentro del PTI de cada uno de los chavales, pues este yo creo que tiene posibilidades, pues entonces, tenemos ahí (...) la parte de refuerzo en matemáticas, en la que se les incorpora para que al año siguiente, ver la posibilidad de que puedan entrar en la EPA. Incluso hay chavales que han salido fuera a hacer ciclos formativos, pues porque se les veía que iban bien e hicieron EPA y sacaron EPA, y luego se han incorporado en ciclos formativos fuera, de hecho ahora mismo, aquí tenemos uno que está haciendo electricidad, y ha habido (...) experiencias de alumnos que han hecho electricidad, carpintería, alguno está en fontanería (...) siempre que hay una pequeña posibilidad, se le va a incorporar.” (CD-C1-E02-p.25-l.845)

Aunque, en relación con estas experiencias de inclusión, tanto las familias como los alumnos y las alumnas recuerdan sus experiencias educativas ordinarias anteriores al AAT como negativas. En general, están de acuerdo en que el cambio de programa ha supuesto comprensión, respuesta personalizada, participación, motivación y bienestar emocional. Por tanto, se identifica **desarrollar un itinerario formativo que ofrecer “un lugar en el mundo” de valor para el alumnado.**

“(...) a mi hija se le abrió el cielo de repente (...) ha encontrado un lugar donde es cierto que se le exige y que esa exigencia la puede desarrollar (...)” (CD-C1-GD familias- p. 8-l.273)

“(...) yo igual no soy bueno pelando patatas, pero jolín, tengo notas (...) allí ponía ACI, ACI, ACI, y luego el informe que tú lo leías entero, pero aquí te viene jolinas tengo un ocho (...), ver esos resultados que yo la verdad le veo feliz, y ya si le veo feliz, me parece que va todo bien” (CD-C1-GD familias-p.10-l.336)

“El mayor barómetro, es mi hija. Por ejemplo, no ha faltado nunca, o sea, tenemos una cita en el médico, (...) ¡aita! Que no puedo faltar, que tengo informática a primera hora (...)” (CD-C1- GD familias-p.10-l.341)

“(...) yo creo que al llegar a este colegio, yo creo que me he dado a valer un poco (...), he sabido hacer cosas que no podía hacer, (...) era un infierno, (...) me hacían todos bullying” (CD-C1-GD alumnos- p. 18-l.567)

“A mí me llamaban bicho raro por llevar el pelo de colores” (CD-C1-GD alumnos- p. 19-l.596)

“En la ikastola me pegaban, pero aquí ya no, aquí tengo una cuadrilla” (CD-C1-GD alumnos- p. 20-l.608)

Frente a estas experiencias, los y las profesionales también muestran su opinión ante la inclusión en grupos ordinarios. Apoyan la inclusión en estos grupos cuando hay un aprovechamiento y beneficio del mismo, pero no por decreto.

“(...) necesitan tener un entorno donde se sientan bien, a gusto y preparado para responder a sus necesidades, y eso no lo encuentran normalmente en el contexto ordinario (...), el contexto ordinario no es para nada igualitario con nuestro alumnado, (...) y es machacante, entonces, va a ir a un contexto ordinario en la medida que saque una rentabilidad, un disfrute y en el que se sienta a gusto (...), si hablamos de inclusión (...), vamos a mandarle a un contexto ordinario cuando hay un beneficio para la persona que va” (CD-C1-GD profesionales-p. 19-l.729)

“(...) entonces, lo de disfrutar un porcentaje de la jornada por decreto no vale, aquí no lo usamos, (...) yo no lo veo como un déficit que no estén el 20% de la jornada en contexto ordinario (...)” (CD-C1-GD profesionales-p. 20-l.757)

En cuanto a los grupos ordinarios con los que les gustaría participar, los alumnos y las alumnas, tienen claro que estas inclusiones deberían ser con grupos de formación profesional, acordes a su edad.

“(...) los de la ESO se meten mucho, muchísimo con los del SAT, sólo por tener discapacidad” (CD-C1-GD alumnos-p.26-l.806)

“(...) yo por ejemplo, con alguno de carrocería o soldadura” (CD-C1-GD alumnos-p.25-l.796)

“(...) los de FP son... básicamente nos llevamos bien (...)” (CD-C1-GD alumnos- p.26-l.813)

En cuanto a la participación en entornos ordinarios se refiere, desde la información recogida en el Centro 1, se identifican experiencias de inclusión en grupos educativos ordinarios, en entornos laborales ordinarios, así como en servicios de la comunidad como los campos de trabajo. Aun así, a lo largo desde la información recogida a través de los distintos agentes del centro, se exponen ciertos obstáculos en relación a esta participación. Los y las profesionales, subrayan la falta de apoyos con la que se encuentran para la realización de prácticas en entornos laborales ordinarios, así como para la contratación posterior. Por su parte, las familias exponen las dificultades que se encuentran para la participación en los servicios de la comunidad, haciendo hincapié en la falta de implicación de los servicios públicos.

En conclusión, las prácticas que se identifican en el Centro 1 en relación a la participación a la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad, se encuentran las siguientes:

- Participación en grupos educativos ordinarios.
- Realización de prácticas en contextos de empleo ordinarios.
- Participación en campos de trabajo.
- Creación de actividades y grupos flexibles para el desarrollo de actitudes y destrezas necesarias para la inclusión en grupos ordinarios.
- Situaciones de enseñanza aprendizaje participativas, motivadoras y exigentes.

5.2.1.7. Participación y colaboración interservicios

La coordinación entre distintas instituciones o servicios resulta uno de los requisitos fundamentales de los procesos de transición. Es difícil que un solo organismo pueda abordar todas las actividades de transición, por tanto, esta colaboración es indispensable para garantizar la continuidad de apoyos que se ofrecen a los y las jóvenes en el movimiento desde la escuela a las actividades postescolares.

En el centro 1, los y las profesionales consideran que el establecimiento de relaciones y el trabajo de forma coordinada con distintos servicios donde participa su alumnado es necesaria. Esta coordinación se realiza sobre todo con los servicios de empleo, pero también con otras asociaciones. A continuación, se describen las prácticas identificadas en este centro en relación a esta dimensión.

En relación a la participación y colaboración interservicios, los y las profesionales afirman que a

partir de la información que se recoge en el PTI, una de las prácticas que se desarrolla en este centro es **contactar con las distintas entidades en las que participan cada uno de los jóvenes**. Los y las responsables de realizar este contacto son los tutores y tutoras, además, hay veces en las que se identifican necesidades, y a partir de estas se contacta con entidades que puedan ayudar a cubrirlas, informando también a las familias, y logrando colaborar en red.

“Tenemos muchísimo contacto, yo creo que desde tutoría se hacen muchísimas llamadas a lo largo del año con cada PTI, coordinándose pues eso, con tiempo libre, con la asociación con la que está, (...) de hecho hay seguimiento de estos chavales, tenemos reuniones con los que trabajan con ellos por las tardes o los fines de semana (...)” (CD-C1-E01-p.10-l.384)

“(...) nosotros tocamos puertas, llamamos por teléfono, mandamos emails, hay respuesta (...) desde servicios sociales hasta asociaciones en las que están asociados ya, o en las que vemos que se podrían asociar, les vendría genial, (...) entonces hablas con la familia, medias, haces un poquito de intermediario, la verdad es que la coordinación es muy buena. (...) Normalmente lo hace el tutor, pero luego el profesorado si también detecta pues una necesidad, va al tutor (...) o porque conoce por una situación cercana, (...) hay unas asociaciones con las que siempre contamos, pero luego surgen otras posibilidades nuevas, pues contactas (...)sí se establecen relaciones muy fáciles, porque todos los profesionales colaboran en red y es sencillo” (CD-C1-E05-p.16-l.530)

En esta línea, otra práctica que se identifica en este centro es **establecer y sistematizar el contacto, seguimiento y trasvase de información entre el programa educativo y los servicios de empleo**. Los y las profesionales coinciden, que se trata de uno de los contactos que está establecido y sistematizado. Generalmente, este contacto se realiza a través de los periodos de prácticas que el alumnado realiza en los distintos servicios de empleo y el seguimiento que se realiza de los mismos. Por tanto, el responsable de las prácticas de empleo del centro se ocupa de este trasvase de información de los programas educativos a los servicios de empleo, realizando un informe (C1-AD04 Informe pedagógico) que recoge información significativa del alumno o alumna recogida a través de los distintos profesionales.

“Hay unos informes que se traspasan. Se encarga el responsable de las prácticas en empresa, de remitirlos a la empresa protegida.” (CD-C1-E01-p.10-l.393)

“Se traspasa un informe que normalmente te piden, pero tampoco mucho más. Sí que es verdad que, yo creo que cada vez más, puede haber comunicación, entonces, sí que

cuando surgen conflictos en el Centro Especial de Empleo, te llaman y te dicen: ¡oye! Esto es imposible, esto cómo hacíais, porque es imposible (...) entonces, sí que hay esa consulta de comunicación, pero así, registrado como tal, yo creo que ese paso, (...) no se ha dado. Sí que las empresas de empleo protegido, cuando van a ir, te piden un informe, (...) pero no hay mucho más, (...) se queda en el informe. "(CD-C1-E02-p.18-I.600)

"En varias empresas de empleo protegido, (...) nos piden un informe. Ellos elaboran unas entrevistas y recogen una información bastante detallada. Entonces tenemos un modelo que rellenamos, les paso a todos los tutores y tutoras y que rellenen cómo le ven en diferentes aspectos, (...) y con lo que complemente yo del taller, lo completamos entre todos, lo enviamos a la empresa y la empresa ve un poquito, pues con quién se va a encontrar y quién le va. (...) Entonces, vamos viendo un poquito hacia donde le orientamos y enfocamos ahí, la formación. A este le tenemos que pedir mucha responsabilidad porque fijate dónde va a ir, estamos pensando que vamos a mandarle aquí y resulta que no (...) entonces, meterle tanto entrenamientos funcionales, como que participen en determinados talleres, o incorporación a talleres de la escuela y dices, a este hay que meterle un poco caña porque vamos a mandarle al taller de chapa y pintura y, pues tenemos chapa y pintura, ¿por qué no le mandamos?, venga, en qué horario, ¿qué dificultad?, ¿qué es lo que no se tiene que perder? Pues mira, le podemos quitar del deporte, le podemos quitar no sé qué (...) lo hablas con los talleres y depende cómo tengan la situación..." (CD-C1-E06-p. 19-I.667)

Aun así, los y las profesionales añaden, que este trasvase de información, la mayoría de las veces, se queda ahí, en el informe que se realiza y el seguimiento que se hace a lo largo del periodo de prácticas, y por tanto, que normalmente este contacto se queda en el feedback que se establece mientras dura el periodo de prácticas.

"(...) cuando el responsable de las prácticas va a las empresas, pues sí que hay un feedback, mientras hay prácticas en empresa, pero luego ya (...) con casos que son más puntuales, con lo demás, es un poco, ahí tienes (...)" (CD-C1-E02-p.18-I.616)

Además de esta relación con los servicios de empleo, los y las profesionales hablan de la necesidad de ofrecer al alumnado formación postescolar, y recalcan la falta de opciones y posibilidades que tanto ellos como las familias identifican en esta área. Como ejemplo, uno de los profesionales cuenta que desde el centro, y con la ayuda de los especialistas de apoyo educativo se preparó un programa para trabajar las TICs, que no pudo ponerse en marcha por

falta de colaboración de distintas entidades en la subvención del mismo.

“el tema de la formación de nuestros alumnos, trunca con nosotros. El resto de colectivo de humanos, (...) podemos tener formación hasta que nos dé la gana, y estos chavales acaban con nosotros y no tienen más formación, y se acabó, (...) entonces, hicimos con los especialistas un programa, (...) por petición de una amaxu, que veía la misma situación, (...) entonces, prepararon unas especialistas un programa que fuimos por distintas entidades, (...) a todos los que podíamos ofrecérselo, (...) un proyecto (...) de dos años de formación en TICs con alumnos con necesidades educativas especiales, (...) pues no encontramos a nadie que lo patrocinara, con lo cual, ahí se quedó, tenemos el proyecto, super bonito pero ahí parado, porque no tenemos a nadie que nos lo subvencione, (...) nosotros poníamos el centro, poníamos el profesional, sólo faltaba la subvención para pagar a este profesional que les acompañe, pero como no hay (...)” (CD-C1-E03-p.17-l.650)

En relación a la coordinación de la formación y acceso del alumnado a los servicios y programas de empleo, los y las profesionales comentan que, generalmente, este contacto se establece desde el centro educativo, no siendo habitual que los servicios de empleo contacten con ellos.

“(...) no es habitual que te llamen pidiendo algún alumno o alguna persona para un puesto de trabajo, no es habitual (...) nosotros somos los que nos dirigimos a la empresa, buscamos la empresa (...)” (CD-C1-E06-p.16-l.587)

Aun así, hay veces, en las que alguna empresa, normalmente de empleo protegido se pone en contacto con el centro educativo informándoles sobre la necesidad de personal que tienen en un área concreta, y entonces, desde el programa, otra de las prácticas a fomentar es **entrenar al alumnado para el perfil profesional que se demanda desde las empresas de empleo**. Desde el centro, los y las profesionales pueden valorar qué chavales y chavalas podrían cumplir el perfil, y a partir de ahí, prepararles para ello.

“(...) en algunos casos las empresas nos han dado algunas pistas de qué necesitan. Pues por ejemplo, (...) nos comentan que necesitan jardineros, y entonces, intentamos dar más peso aquí a la jardinería, y chavales que vemos que pueden tener el perfil de jardineros con ellos, pues también les orientamos, les motivamos para que les guste la jardinería, porque vemos que es una posible salida laboral para ellos. ¿La empresa ordinaria? No, con la empresa ordinaria sabemos que se reúnen desde la dirección del centro, jefe de

estudios, gerencia... tienen mucho contacto con las asociaciones de centros de formación profesional y con empresas, entonces, sí que ellos están más al día de cuáles son las necesidades de las empresas, nosotros todavía estamos en el nivel de lo protegido.” (CD-C1-E01-p.10-l.399)

Y en esta línea, los y las profesionales comentan que otra de las iniciativas que ha surgido desde el centro educativo y lo están poniendo en práctica es que tanto los y las profesionales del centro educativo, como los de los servicios de empleo traten de **visitar la otra realidad para poder visualizar el trabajo que se realiza en cada una de ellas**, y poder coordinar su trabajo.

“(...)desde el equipo, fue por lo que decidimos que teníamos que ir a visitarles y que ellos vinieran a visitarnos, porque veíamos que al final tú trasmites unas cosas pero, realmente, al final no eres capaz de explicar exactamente qué es lo que estás haciendo, (...) para que ese paso sea mucho más fácil, que al final te obsesionas un poco con prepararles laboralmente en carpintería, pero es que no es necesario prepararles laboralmente en carpintería, sino que, (...) tengo que prepararle en rutinas de trabajo, en que sepan trabajar en una cadena de montaje, que sepan seguir un modelo, (...) rutinas pre laborales (...) que tú tienes que estar en tu puesto de trabajo, tienes que mantener limpio, lo tienes que tener ordenado, tienes que tener una postura de trabajo, tienes que tener unos hábitos de trabajo, no puedes levantarte... (...) ser capaz que yo te cambio de trabajo y no descolocarte” (CD-C1-E02-p.16-l.546)

Además de los servicios de empleo, los y las profesionales afirman que también se realizan reuniones con servicios sociales en los que en esos momentos participa el alumnado, con el fin de compartir e intercambiar información, no tanto para aunar objetivos.

“(...) con las diferentes asociaciones, o recursos, o servicios que tenemos relación, a veces, sí tenemos pautadas reuniones periódicas, (...) son chavales que tienen ellos, que tenemos nosotros, (...) nos coordinamos, intercambiamos información y buscamos las vías de trabajo, y demás...” (CD-C1-E05-p.17-l.551)

“(...) quincenalmente ellos vienen, pero es un poco más traspaso de información más que aunar y compartir objetivos.” (CD-C1-E02-p.19-l.637)

En relación a la participación y colaboración interservicios, en el Centro 1 se observa el establecimiento de contactos con distintas entidades, así como la coordinación para cubrir las

necesidades que se encuentran, sobre todo, en el área del empleo. Aun así, también se observan e identifican ciertas dificultades u obstáculos. Los y las profesionales consideran, que aunque se establecen contactos con los servicios de empleo y cuentan con procesos sistematizados para el seguimiento a lo largo de los periodos de prácticas del alumnado, este contacto y coordinación se pierde una vez que estos periodos finalizan. Por otro lado, una de las áreas que tanto los y las profesionales como las familias consideran como emergente se trata de las posibilidades para continuar con la formación postescolar. En esta línea, los y las profesionales exponen una propuesta que trataron de impulsar y las dificultades que encontraron para colaborar con distintas entidades para la puesta en marcha de la misma, que finalmente no se pudo desarrollar. Además, parece que aunque desde el centro educativo se trata de contactar con distintas entidades y servicios de adultos, el contacto desde los mismos hacia los centros educativos no es tan habitual.

En síntesis, las prácticas de participación y colaboración interservicios que se identifican en este centro son las siguientes:

- Contacto con distintas entidades donde participa el alumnado.
- Establecimiento y sistematización del contacto, seguimiento y trasvase de información entre el centro educativo y los servicios de empleo.
- Entrenamiento del alumnado adecuado a las demandas de los servicios de empleo.
- Visitas para conocer otras realidades.

5.2.2. Centro 2

El Centro 2, es un centro público de Araba, ubicado en una población de más de 50.000 habitantes aunque alejado de la zona urbana. El centro ofrece distintos programas de formación inicial, formación para el empleo, reconocimiento de la competencia y programas de formación a distancia. Entre los programas de formación inicial el centro ofrece Aula de Aprendizaje de Tareas (AAT), Formación Profesional Básica (FPB) y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior.

En cuanto al programa de AAT se refiere, el centro ofrece el programa desde el año 1998. Actualmente, en el curso 2015-2016 cuentan con una unidad de AAT compuesta por 10 alumnos y alumnas (5 chicos y 5 chicas). En este programa, participan 3 profesionales. Estos profesionales se componen por 1 maestra con especialidad en pedagogía terapéutica (PT) y 2 maestros y maestras de taller. El maestro y la maestra de taller tienen 6 años de experiencia, y la PT lleva 2 años en el programa, aunque cuenta con 7 años de experiencia en el ámbito de las

necesidades educativas especiales.

El alumnado de AAT, tiene asignado una tutora, que en este caso se trata de la PT. En este centro, anualmente es la PT la responsable de realizar esta labor de tutoría.

En cuanto a la organización del AAT, se trata de un programa de segundo ciclo, por lo que, generalmente, el alumnado accede a este AAT desde otro centro con AAT de primer ciclo. En algún caso, el alumnado procede de experiencias no satisfactorias de FPB (en este curso en concreto, solamente un alumno) en las cuales se ha decidido que el programa de AAT de segundo ciclo se podía adecuar mejor a las características del alumno o la alumna. En este caso, el programa está dirigido a la hostelería, por lo que las actividades de taller están dirigidas a la especialización en esta área. Para la realización de estas actividades de taller, así como las actividades más académicas, cuentan con un taller y un espacio de aula. Además, para la realización de actividades, el programa cuenta también con otros servicios del centro, como el comedor o el huerto.

Respecto al perfil y características del alumnado que participa en este programa, todos cuentan con el certificado de minusvalía, aunque con diversos grados. En general, el alumnado tiene diagnóstico de discapacidad intelectual, aunque con diversas características y distintas necesidades de autonomía personal. La mayoría del alumnado del grupo se caracteriza por tener niveles altos de autonomía. En la actualidad, una vez finalizado el programa, 6 de estos diez alumnos y alumnas se encuentran trabajando.

5.2.2.1. Participación de los jóvenes y otras estrategias para promover la autodeterminación

La participación de los y las jóvenes en los procesos de planificación de su transición y construcción de itinerarios personales partiendo de sus propios intereses, capacidades e aspiraciones resulta imprescindible. Uno de los aspectos clave de esta participación es la promoción de la autodeterminación y el aumento del protagonismo del alumnado.

En el Centro 2, tanto los y las profesionales como las familias valoran la participación del alumnado como positiva. Esta participación se identifica, sobre todo, en las posibilidades de realizar elecciones que se proponen, y en las modificaciones que se realizan a partir de las propuestas que realiza el alumnado. A continuación, se exponen las buenas prácticas identificadas en relación a la participación de los y las jóvenes.

Desde el centro, la participación de los y las jóvenes comienza con **proponer la elección del**

centro y programa. Al ser un AAT de segundo ciclo, muy dirigida a una realidad profesional concreta, el alumnado procede de otros programas de AAT, o en algún caso, de alguna experiencia de FPB, por lo que, parece que, tanto en opinión de los y las jóvenes como de las familias, en muchos de los casos son ellos, los y las que deciden participar en este programa.

“(...) nos dieron tres opciones, o jardinería, o artes gráficas o cocina, y entre ellas nos gustó más la de cocina, y era la más acertada, vimos que tenía la que más salida (...)” (CD-C2-GD alumnos-p.7-l.192)

“(...) mis padres me decían que no cogiera cocina, y ahora me estoy dando cuenta de por qué, los sábados, domingos, lunes, martes (...)” (CD-C2-GD alumnos-p.7-l.197)

“(...) yo no le he dicho ven a este centro y haz esto (...) le ha gustado, (...) le aconsejas, o lo que sea, pero es el que ha dicho que quiere estar aquí (...)” (CD-C2- GD familias- p.3-l.86)

Aun así, no siempre es posible, ya que algunas familias exponen que a pesar de la autonomía que sus hijos e hijas demuestran en el día a día, en situaciones como estas, en las que se tiene que tomar una decisión de este tipo, sus hijos e hijas no están preparados y no han desarrollado las destrezas necesarias para ello, por lo que, suelen ser las familias, las que generalmente orientan y dirigen esta decisión.

“(...) en el caso de mi hija, es autónoma vamos a decir al 100% en todo lo que puedes hacer en casa, pero en estas cosas de estudios o labores (...) tiene que ir dirigida, sino, se dispersa, (...) creo que la decisión la tomamos los padres o los tutores (...) somos nosotros los que hemos decidido que esté en este centro, muy bien orientado por los profesores que ha tenido anteriormente y diciéndome dónde se puede sentir más realizada y puede tener más salidas en el mundo laboral, pero dirigida” (CD-C2-GD familias- p.3-l.76)

Una vez se encuentran en el programa, en lo que a la programación se refiere, los y las profesionales afirman que tanto el profesor y profesora del taller, como la profesora de las actividades más académicas, tienen la obligación de realizar una programación previa. Esta programación, parte de lo que se entiende que se tiene que trabajar, sobre todo los aspectos relacionados con la hostelería, que en principio son básicos para los distintos programas del centro (*CD-C2-AD 02 Programación del AAT*). Aun así, en la realidad, aunque la programación esté previamente estructurada, otra práctica del centro relacionada con la participación es **seleccionar y adaptar lo más significativo para cada alumno o alumna, a partir de sus**

características e intereses.

“(...) toda la formación está basada en las elaboraciones básicas de cocina, es por lo que empezamos, y luego las personalizas en cada uno, (...) tienes que ir adaptando un poquito los objetivos de cada persona a la programación, que llegue a conseguir esas habilidades básicas o no, y si puedes superar (...) pero la programación en teoría es la básica, pre elaboraciones básicas y luego sistemas de cocinado básicos, y a partir de ahí cada uno que llegue hasta donde llegue.” (CD-C2-E1-p.3-l.72)

“(...) a nosotros eso nos lo marcan, es verdad, que esa planificación no es real, porque tú planificas toda la programación, y luego te das cuenta, (...)no se puede trabajar todo esto (...) lo que hago es, pongo en la programación lo que nos piden, y luego, en lo que trabajo con ellos, pues igual muchas de las cosas de la programación se quedan ahí, y hacemos cosas que les interesan a ellos, (...)entonces, lo que hacemos es, seleccionar las cosas que a ellos les interesan, (...) cómo hacer el currículum, que derechos tienen, que deberes (...) lo que consideramos que puede ser interesantes para ellos, pero sino, todo lo demás está marcado, qué trabajar y qué no.” (CD-C2-E2-p.3-l.75)

Aunque como se ha comentado anteriormente, se parte de una programación estructurada, dentro del programa se refuerza la participación de los y las jóvenes dando cabida a **hacer propuestas y seleccionar actividades que se añaden a la programación**. A veces, estas propuestas parten del alumnado, sobre todo en el ámbito del taller, proponiendo recetas nuevas que les gustaría trabajar y que se añaden a la programación. Otras veces, son los y las profesionales los que buscan su participación, proponiéndoles diversas actividades entre las que deben seleccionar.

“Ha habido ocasiones, cursos que sí que querían hacer cosas, (...) pero cuando les propones a ellos a ver qué es lo que quieren hacer, (...) ellos no lo proponen muchas veces, igual hay un curso que hay alguien más inquieto y sí que propone pero no. Este año, por ejemplo, un alumno su idea era trabajar, le gusta mucho la cocina (...) tampoco proponía cosas, lo que sí que proponía era hacer más cosas él (...)” (CD-C2-E1-p.5-l.140)

“(...) normalmente tienen opción de elegir, o hacemos un trabajo o una actividad, y saben que luego tienen (...) algo lúdico (...)” (CD-C2-E2- p.4-l.91)

“(...) yo una vez le dije al profesor de taller para hacer un día goxua y lo hicimos” (CD-C2-GD alumnos-p.8-l.252)

“(...) yo el año pasado le dije a la tutora, oye necesito que me ayudes a hacer el currículum, o que me enseñes, más bien, (...) y un día (...) mientras el resto no sé qué hacía, me cogió y me dijo, vamos a hacerlo.” (CD-C2-GD alumnos- p.8-l.242)

Sesión de conocimientos básicos: La profesora propone dos actividades distintas para que ellos/as seleccionen la que quieran hacer (CD-C2-O03-p.2-l.34)

Y no solo los intereses, tanto desde las familias como desde el programa, son conscientes de que aunque en estos momentos se encuentren en esta realidad y se están especializando en la hostelería, en muchos de los casos tienen otros sueños y aspiraciones de futuro, que también se recogen y no se descartan cara al itinerario posterior de cada alumno o alumna.

“(...) nos recomendaron venir aquí, lo vimos, nos gustó, a mi hijo le gustó también, y parece que le va bien, aunque su idea, es hacer mecánica, pero es imposible en estos momentos (...) y le queda, (...) nosotros le hemos dicho (...) si más adelante tú puedes sacarte en EPA (...) el graduado, (...) nosotros le vamos a dar todos los medios para que lo pueda hacer(...) pero siempre hay que ir viendo la realidad” (CD-C2-GD familias-p.5-l.138).

Aunque desde el centro, simplemente se trata de ajustar las expectativas que tienen en relación a las aspiraciones de futuro, tratando de que el alumnado reconozca sus propias fortalezas y debilidades, se trata también, que en el futuro puedan plantearse nuevos objetivos.

“(...) yo desde el principio (...) antes de acabar la ESO (...) yo quiero hacer mecánica, me encanta la mecánica, y por el tipo de nivel, que era más complicado, no poder hacer bachiller, y que había que estudiar mucho más, me dijeron esta opción y me hicieron entrar en razón, aunque sí que hay veces que sigo con mi cabezonería(...) me dicen que todavía tengo mucho tiempo para estudiar (...) pero bueno, si no se puede, no se puede” (CD-C2-GD alumnos- p. 10-l.291)

“(...) yo me fui a hacer mecanizado, (...) para hacer una tuerca, cuando me mandaba el profesor, pues mis compañeros lo terminaban rápido, a la semana lo habían terminado, y yo me tiraba dos semanas, o dos semanas y media, porque no podía, me gustaba, pero me costaba avanzar (...) y estar aquí, estoy a gusto, ya entiendo mi nivel, en qué nivel estoy, quiero decir, y hago las cosas de diferente forma” (CD-C2-GD alumnos-p.10-l.302)

Pero este planteamiento no se repite con el grupo al completo. Tanto los y las profesionales

como las familias, tienen la opinión que en algunos de los casos están en este programa, como estarían en cualquier otro, como una forma de seguir formándose en un área en concreto durante estos años, pero podría ser en otra cualquiera.

“(...) algunos alumnos sí que viene dirigidos, pero otros vienen a cocinar (...)” (CD-C2-GD profesionales-p.3-l.88)

“(...) nosotros a nuestra hija, le íbamos a orientar un poco más por artes gráficas (...) y nos hicieron ver que tenía más salida laboral cocina, y entonces, convencerle a la cría (...) al final, un poco dirigido.” (CD-C2-GD familias-p.4-l.126)

En cuanto a la autodeterminación, los y las profesionales no han recibido ninguna formación específica al respecto, y tampoco conocen el término como tal. Aun así, en las sesiones se puede observar actitudes y actividades en las que tratan de desarrollarla, decidiendo cómo organizar el tiempo o pactando tareas.

“No, nosotros no tenemos formación, bueno la experiencia de los años que llevamos ahí, pero formación específica nada, propuestas pues no sé, (...)” (CD-C2-E01-p.6-l.183)

Sesión conocimientos básicos: Se realiza un descanso hacia la mitad de la sesión. La profesora pregunta, ¿os parece que hagamos el descanso ahora y seguimos después con la segunda actividad? Los alumnos/as se muestran de acuerdo con la propuesta. (CD-C2-003-p.2-l.39)

Por tanto, en lo que a la participación de los y las jóvenes se refiere, a partir de la información recogida a través de los distintos agentes del Centro 2, se identifican ciertas buenas prácticas como la elección del centro y programa, consideración de sus intereses o la elección de actividades curriculares. Aunque, además de estas buenas prácticas, cabe destacar que, se identifican también, ciertas dificultades y obstáculos. El programa, a partir de la planificación general del centro, cuenta con una estructura muy establecida en la que el objetivo final es preparar al alumnado para una profesión concreta. Esta estructura, dificulta el incluir el desarrollo de destrezas para otras áreas relacionadas con aspiraciones que se identifican en el alumnado. Por otro lado, se observa el desconocimiento y falta de formación de los y las profesionales en autodeterminación.

En síntesis, en cuanto a la participación del alumnado y la promoción de la autodeterminación se identifican las siguientes buenas prácticas:

- Selección del centro y programa.
- Modificaciones en las propuestas a partir de la significatividad para el alumnado.
- Propuestas y elecciones de actividades dentro de las actividades curriculares.

5.2.2.2. Participación de las familias

La participación de las familias en los procesos de planificación de la transición incrementa las posibilidades de que se logren resultados de vida adulta, ya que permiten el desarrollo y aprendizaje de los y las jóvenes a través de diversos contextos y, por tanto, la formulación de planes de vida y proyectos personales. Para ello, la colaboración entre las familias y los y las profesionales resulta necesaria.

En el Centro 2, en palabras de los y las profesionales, así como de las familias, su participación se relaciona, en general, con el seguimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos e hijas. Además de este seguimiento, las familias proponen aspectos a trabajar que se incluyen en la programación y colaboran con los y las profesionales para la consecución de algunos objetivos. A continuación, se exponen de forma más detallada las prácticas identificadas en esta área.

La participación de las familias en el centro comienza con **realizar reuniones regulares para el seguimiento con las familias**. Este seguimiento, suele ser habitualmente, a través del contacto que mantienen con la tutora. Nada más comenzar el curso escolar, la tutora convoca una reunión inicial conjunta con todas las familias, tanto las que se acaban de incorporar, como de cursos superiores. Después, a lo largo del curso, obligatoriamente se reúne mínimamente dos veces con cada familia, en la primera evaluación y en la última. En la segunda evaluación, según la situación del alumno o alumna se reúne o simplemente habla por teléfono, pero siempre se establece el contacto.

“(…) al inicio del curso hacemos una reunión con todas las familias, (…) luego, solemos tener dos o tres, según, en cada evaluación, entrevistas, la primera se hace sí o sí, y la última también, y en la segunda, según, a partir del alumno, si todo bien no, pero se les llama, se les informa que todo va bien y no nos vamos a reunir” (CD-C2-E2-p.4-l.96)

Además de estas sesiones que realiza con las familias, tanto las familias como los y las profesionales afirman que es habitual **utilizar canales cotidianos de comunicación** como las llamadas por teléfono, el WhatsApp o la nota escrita para cualquier cuestión que se quiera informar o preguntar, tanto por una parte como por la otra.

“(...) les he dado mi teléfono personal, porque al final creo que la relación entre nosotros tiene que ser directa (...) esta escuela está lejos, si pasa cualquier cosa con el autobús... tenemos ese contacto directo, ellos llaman cuando quieren, y yo también llamo cuando lo necesito, normalmente utilizamos bastante el teléfono, y ahora con el WhatsApp también, (...) y comunicación por escrito, cualquier cosa distinta que haya, se les envía un papel (...) normalmente es continuo” (CD-C2-E2-p.4-l.97)

“(...) si tú detectas algo en casa, hay algún problema o lo que sea, (...) pides una entrevista, por supuesto, (...) llamas por teléfono o lo que sea, para interesarte y ver qué se puede hacer(...)” (CD-C2-GD familias-p.8-l.271)

“(...) incluso, algún fin de semana, con todo mi atrevimiento, porque igual mi hija decía que tenía fiesta, y yo, pues en el calendario no viene fiesta, (...) y mandarle a la tutora un mensaje (...)” (CD-C2-GD familias-p.9-l.310)

Aun así, esta participación que tienen las familias en el programa, se queda en esta comunicación en la que se trata de compartir información, ya que las familias, no consiguen ver en qué otro tipo de cosas pueden participar.

“(...) preocuparte de que venga todos los días, efectivamente a su hora, que bueno, eso ya está hecho (...) pero poco más, a alguna reunión vienes, pero tampoco sé en qué participar en el centro” (CD-C2-GD familias-p.8-l.266)

“(...) tampoco te puedes meter en el tema de la organización del trabajo de ellos, porque (...) no conoces el programa, tampoco es una materia que controles, (...) si yo fuese cocinero, pues igual les podría aportar, pero en este caso, no lo soy” (CD-C2-GD familias-p.9-l.294)

En cuanto a la planificación de la programación, como se ha dicho anteriormente, desde el AAT, parten de una programación general previamente establecida, aunque parece, que a partir de las características del grupo y las necesidades se puede ir adaptando. En este sentido, y en relación a la participación de las familias, se identifica la práctica de **realizar reuniones con familias para recoger propuestas de contenidos a trabajar e incorporarlos a la programación**. Hay veces, en las que las familias detectan una necesidad en su hijo o hija, y se lo trasladan a la tutora, para que desde el centro se vaya trabajando, y los y las profesionales no muestran ningún inconveniente en ir añadiendo estas tareas y actividades. Por tanto, aunque no de manera muy habitual, las familias de alguna forma participan en la selección de

los objetivos.

“(...) normalmente no lo hacen, (...) pero algunos sí que lo piden, (...) pues mi hijo anda un poco mal con las horas, ¿lo trabajas?, (...) o te dicen, le puedes poner deberes (...) pues con el dinero, (...) cómo podemos trabajarlo también en casa (...)” (CD-C2-E2-p.5-l.142)

Además, generalmente, las familias participan en todas las propuestas de colaboración que se les hacen en el desarrollo del programa. Esta colaboración se da tanto en las áreas de trabajo que se proponen desde las familias, como en las que los y las profesionales del centro solicitan. Por tanto, otra práctica que se identifica en este centro es **promover la participación de la familia en la consecución de objetivos.**

“(...) sí, los que piden, lo trabajan, (...) el que lo pide es porque lo quiere trabajar, sino no lo piden” (CD-C2-E2-p.5-l.153)

“(...) para nosotros, mover nueve o diez personas en un autobús, nos sale caro, entonces, les preguntamos si estarían dispuestos a ayudarnos, y dijeron que sí (...) cualquier cosa que se les pida, siempre están dispuestos a colaborar” (CD-C2-E2-p.5-l.132)

“(...) sí que proponen pues que practiquen algo en casa, pues que hagan un bizcocho, o que hagan un plato que han hecho aquí, (...) ir al supermercado, (...) hacer una compra, más o menos el tema del dinero (...)” (CD-C2-GD familias-p.11-l.367)

Aunque como se puede observar, en el centro se identifican varias prácticas relacionadas con la participación de las familias, especialmente en relación al seguimiento del o la estudiante, se identifican también ciertas dificultades u obstáculos. En esta línea, las familias no ven clara su participación en el centro y programa de AAT, más allá del seguimiento individual de los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos e hijas.

En síntesis, en relación a la participación de las familias, en el Centro 2 se identifican las siguientes buenas prácticas:

- Reuniones regulares para el seguimiento del alumnado y la familia.
- Canales cotidianos de comunicación: WhatsApp, contacto telefónico, etc.
- Reuniones para recoger propuestas de contenidos de formación a incluir.
- Promoción de la colaboración de las familias en la consecución de objetivos.

5.2.2.3. Planificación individualizada de la transición

Otro 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. A partir de la identificación de los intereses, sueños y aspiraciones del alumnado y su familia, se diseña un plan que incorpora diferentes dimensiones como el empleo, la formación postescolar, el ocio o la vivienda. Actualmente, la herramienta básica que acompaña en este proceso es el Plan de Tránsito Individual.

En cuanto a la individualización de la planificación de los procesos de transición, los distintos agentes del Centro 2 muestran su acuerdo en la importancia de considerar diferencias de características, intereses y aspiraciones que se identifican en el alumnado, aunque también, en que parten de una estructura inicial muy marcada. A continuación, se describe de manera más detallada las prácticas que se desarrollan en relación a esta dimensión.

Como se ha comentado anteriormente, los y las profesionales del centro parten de una programación establecida. Además, dado que se trata de un centro especializado en la hostelería, ofrecen un servicio gastronómico diario, en el que participan los distintos programas del centro, por lo que, a su vez son parte de una programación de centro.

“Lo que tiene la hostelería es que es muy rutinario, entonces, (...) seguimos la programación de todo el centro, (...) la oferta gastronómica del centro, (...) nosotros nos vamos incorporando, en trozos de la programación del centro (...) y hay gente que según los niveles que tiene pues va subiendo en esa rutina, hay rutinas más complicadas que otras” (CD-C2-GD profesionales- p.6-l.170)

A partir de esta programación general del centro, cada uno de los programas, planifica su labor diaria, y todo el alumnado del programa participa en esta labor. Aun así, desde el programa de AAT, los y las profesionales afirman, que en ocasiones, aunque el día a día esté condicionado por la programación general del centro, los objetivos principales que se plantean con el alumnado, están más relacionados con su propia autonomía. Por tanto, la primera práctica relacionada con la individualización de los procesos de transición es **plantear objetivos de aprendizaje relacionados con la autonomía de cada alumno o alumna.**

“(...) nosotros tenemos una programación general como todos los ciclos, (...) pero claro, con una alumna (...) el objetivo era que tuviera un poco de autonomía, que viniera en autobús, (...) igual ese es el mayor objetivo (...), el objetivo no va a ser que esta alumna trabaje (...) a otros alumnos (...) les exijo más, para cuando vaya a trabajar lo tenga más

fácil (...) pero con cada persona es cada día, distinto” (CD-C2-GD profesionales-p.5-l.136)

Este planteamiento de objetivos de aprendizaje individualizado a partir de las características de cada alumno o alumna, deriva en la necesidad de ir modificando la planificación que tenían previamente establecida. Por tanto, otra práctica se relaciona con **modificar y adaptar formas de hacer y plantear tareas, así como la evaluación de las mismas.**

“(...) al principio, (...) preparas el mismo material para todos, y luego ya lo vas modificando, yo lo que hago es, el mismo para todos, pero con algunos lo trabajo de una manera y con otros de otra (...)” (CD-C2-E2-p.5-168)

“La programación es igual para todos, sólo que la evaluación es diferente (...)” (CD-C2-GD profesionales-p.5-6-l.162)

Aunque el discurso de los y las profesionales muestre su disposición a modificar y adaptar formas de hacer, plantear y evaluar las distintas tareas, no tanto, a la hora de planificar la transición de cada uno de los y las estudiantes de forma individualizada. Una de las herramientas clave para la planificación individualizada de la transición, es el PTI. Los y las profesionales del centro afirman que no realizan el PTI de cada uno de los alumnos y las alumnas. En el día a día, aunque tengan claro qué es lo que quieren trabajar con los distintos alumnos y alumnas, en general participan en un entorno muy organizado, y por tanto, es esta rutina la que condiciona en gran medida lo que se trabaja cada día.

“(...) nosotros tenemos metas cada día a día, (...) pero pensar cada persona cada día qué va a hacer, es un poquitín..., (...) entras en un entorno muy organizado que es una cocina (...)” (CD-C2-E1-p.4-l.111)

“(...) con cada uno tienes que trabajar la carencia que tiene, pero eso no lo estructuras, cómo le voy a tratar a este alumno (...)” (CD-C2-E1-p.7-l.235)

“(...) tú ya sabes lo que le puedes mandar a esta alumna, y lo que va a tardar o no, pero eso no lo consigues el primer día de clase, (...) sí que hay una programación, (...) y los primeros días la sigues, porque es muy básico (...)” (CD-C2-E1-p.8-l.280)

Eso no significa que no se consideran las necesidades o intereses del alumnado. En los casos en los que se les propone a los y las profesionales trabajar ciertas áreas, no tienen inconveniente y están abiertos a ello, sobre todo cuando se tratan de aspectos relacionados con su autonomía.

“(...) el caso de un alumno, andaba mal con las horas y las medidas, y me dijo pues que a ver si no me importaba hacerle deberes para que hiciese en casa, pues sí, esas cosas sí, (...) dos alumnos habían pedido que les eche un cable preparando el currículum (...)” (CD-C2-GD profesionales- p.8-l.238)

Además, otra práctica que se identifica es la de **considerar la situación personal del alumnado a la hora de realizar propuestas**. Aunque, la planificación individualizada de cada uno no está muy estructurada y sistematizada, se realiza un seguimiento personal del alumnado y se tienen en cuenta sus necesidades individuales, y realizan propuestas en base a ellas.

“(...) la escuela siempre va a Fitur, la feria de turismo, todos los años (...) y cada dos años va un alumno de AAT (...), este año dijimos ¿Quién va? (...) podría ser mandar al que mejor se desenvuelve pero no, decidimos que fuera otro alumno porque necesita autoestima (...)” (CD-C2-E1-p. 13-l.450)

“(...) algunos tenemos en cocina, digamos, un nivel alto, que el profe nos puede mandar cosas distintas a la vez, que a otros igual si les manda, les cuesta un poco” (CD-C2-GD alumnado-p.11-l.331)

Esto deriva, también, en que aunque el trabajo diario esté muy dirigido a la oferta gastronómica del centro, y falten documentos que estructuren de forma individualizada la transición de cada uno de los alumnos y alumnas, el alumnado identifica perspectivas, aspiraciones y deseos de futuro individuales. Tanto el mismo alumnado, así como familias y profesionales muestran su acuerdo en relación a esta identificación.

“(...) mi intención es, cuando salga de aquí hacerme la ESO, y después a otra cosa, (...) en EPA, también he mirado que hay cursos a distancia (...)” (CD-C2-GD alumnado-p.6-l.165)

“(...) algunos deciden seguir en EPA y sacarse el título de secundaria, tenemos dos alumnos del año pasado que están en EPA actualmente” (CD-C2-E2-p.11-l.370)

“A mí me gustaría, (...) tener un grupo de amigos, que puedas quedar los fines de semana, (...) que ella cuando salga a la calle se pueda desenvolver, luego la autonomía la máxima que pueda tener” (CD-C2-GD familias-p.14-l.469)

A esto se le une la práctica de **crear la figura de un tutor o una tutora responsable de coordinar todas las actividades** de cada uno de los alumnos y las alumnas. Esta figura la identifican los distintos profesionales, las familias, y también los alumnos y las alumnas.

“(...) normalmente sí, para el seguimiento de las familias, (...) con los servicios sociales., (...) con el berritzegune (...)” (CD-C2-GD profesionales-p.8-l.259)

“(...) los alumnos tienen todas las oportunidades y lo saben, y te lo dicen, ¿oye, puedo hablar contigo?” (CD-C2-E2-p.8-l.256)

Esta figura de tutor o tutora es la responsable de hacer un seguimiento de las actividades e ir estructurando y sistematizando toda la información que recibe de las distintas fuentes. En este sentido, otra práctica se trata de **incorporar las nuevas tecnologías como herramientas para el seguimiento y sistemas de compartir información del alumnado**. El centro cuenta con una aplicación que permite realizar el seguimiento del alumnado recopilando toda la información.

“(...) en la red tenemos una hoja de tutoría y vamos metiendo todo allí, todo no porque muchas cosas son privadas, entonces, cuando pasa el curso lo destruyo todo, (...) pero pongo qué problemas hemos tenido y cómo lo hemos solucionado (...)” (CD-C2-E2-p.7-l.221)

Actualmente, se proponen realizar un seguimiento del alumnado que ya ha finalizado el programa. Hay veces, en las que les llega información de los casos, pero sólo de algunos, por lo que les gustaría poder sistematizar este contacto y seguimiento a través de un responsable.

“Oficialmente no, eso es uno de los objetivos que hemos hablado para hacer, algunos sí sabemos dónde están, pero otros...sí que habría que hacer (...)” (CD-C2-GD profesionales-p.10-l.318)

A partir de lo expuesto anteriormente, en el Centro 2 se identifican varias buenas prácticas relacionadas con la planificación individualizada de la transición, como el planteamiento de objetivos individualizados para el desarrollo de la autonomía, la modificación de formas de hacer, plantear y evaluar tareas, la realización de propuestas a partir de las situaciones personales o la creación de la figura del tutor o la tutora. Aun así, desde el discurso de los distintos agentes del centro, se identifican también, ciertas dificultades y áreas en las que trabajar. Uno de los obstáculos principales que se observa, es la falta de presencia del PTI como herramienta principal de esta planificación individualizada. Además, parece que aunque desde el discurso del alumnado, como el de la familia se identifican aspiraciones que se podrían ir trabajando que cuesta incorporarlas, dada la estructura del programa. Por otro lado, los y las profesionales subrayan la necesidad de sistematizar los procesos de seguimiento postescolar del alumnado.

Concluyendo, las prácticas que se identifican en el Centro 2 en relación a la planificación individualizada de la transición son las siguientes:

- Planteamiento de objetivos de aprendizaje individualizados.
- Modificaciones y adaptaciones en las formas de hacer, plantear y evaluar actividades y tareas.
- Realización de propuestas a partir de la consideración de la situación individual del alumnado.
- Identificación de la figura responsable de coordinar las distintas actividades.
- Incorporación de las nuevas tecnologías para el seguimiento del alumnado.

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

El empleo es un componente importante de la vida adulta, y por tanto, la formación en contenidos ocupacionales y experiencias reales de empleo son prácticas a tener en cuenta desde los programas de transición. Se trata de enlazar las actividades de aprendizaje que se realizan en el contexto educativo con las que se realizan en el contexto laboral.

En el Centro 2, las familias, los y las profesionales y el alumnado valoran positivamente la formación para el empleo y las experiencias prácticas. Tratándose de un centro muy dirigido a la formación para el empleo, se ofrecen diversas experiencias prácticas, llegando a tener experiencias reales de empleo. A continuación, se detallan las distintas prácticas relacionadas con esta dimensión, identificadas en el Centro 2.

El objetivo principal del centro en cada uno de sus programas es preparar al alumnado para el mundo laboral, en este caso, especializándoles en el área profesional de la hostelería. Por tanto, la primera práctica que se identifica en este centro es **la participación de todo el alumnado en actividades de preparación laboral**. La gran mayoría de las actividades que se realizan en el día a día, se dirigen a este objetivo de preparación laboral. Además de las cuatro horas de taller diarias (*CD-C2-AD01 Horario del programa*), también desde las actividades y sesiones más académicas, se trabajan aspectos relacionados con esta preparación laboral.

Sesión conocimientos básicos: El alumnado selecciona el juego Tabú. El juego está adaptado con palabras técnicas de cocina. Los y las alumnos/as van saliendo a describir una palabra (CD-C2-003-p.2-l.36)

En lo que los conocimientos y la preparación propia de los contenidos de hostelería se refiere,

los y las profesionales exponen que resulta un campo en el que los aprendizajes están muy pautados, por lo que, permite **trabajar desde el taller actividades que después encontrarán en las prácticas y el empleo.**

“(...) en la hostelería los trabajos básicos, son los mismos en todos los sitios, (...) eso es una ventaja para ellos también, porque al final (...) en las prácticas y en todos los sitios hacen lo mismo, (...) pre-elaboraciones, (...) y luego, las técnicas culinarias (...)” (CD-C2-GD profesionales-p.19-I.649)

Aunque las actividades de preparación laboral no se centran únicamente en el trabajo de las técnicas propias de la hostelería. En palabras de los y las profesionales, también se trabajan otras destrezas necesarias para poder desempeñar su labor, como la puntualidad, la limpieza o las relaciones sociales.

“(...) que sean puntuales, que vengan a la hora, que sean limpios (...)” (CD-C2-GD profesionales- p.12-I.381)

“(...) relacionarte con el de al lado (...)” (CD-C2-E1-p.18-I.634)

Esto se identifica también, desde las observaciones:

Taller de cocina: Se recalca mucho la necesidad de que la zona que se está utilizando esté limpia y se mantenga limpia una vez se haya terminado esa labor. (CD-C2-001-p.2-I.35)

Esta formación laboral se enlaza con las experiencias de empleo. Para ello, en el centro se identifica otra práctica relacionada con **crear una figura responsable de coordinar la relación entre el centro y los servicios de empleo.** En general, en palabras de los y las profesionales, contactan con distintos centros de empleo, protegidos, ordinarios, centros que conocen, centros nuevos, y también propuestas que les llegan desde las familias. En el caso del empleo protegido, el contacto no sólo se establece desde el centro, las empresas también contactan con el centro, tanto para prácticas como para posibles contratos laborales.

“(...) algunos centros han tenido alumnos de AAT, (...) han colaborado siempre muy bien, entonces repites, (...) y luego siempre solemos experimentar con alguna nueva, (...) también hay familias que conoces a alguien y nos dirigen (...), y luego el empleo protegido, que se acercó a nosotros y nosotros a ellos” (CD-C2-E1-p.10-I.355)

Generalmente, las experiencias de empleo comienzan con las prácticas del segundo año. La persona responsable de esta coordinación, se pone en contacto con los centros a partir de

noviembre, y luego son los servicios de empleo los que se reúnen con los chavales y las chavalas, y sus familias.

“(...) en noviembre o así, ya empezamos a contactar con ellos, les hacen una entrevista, para ver cómo son los alumnos y dónde les pueden ubicar, en los distintos servicios que tienen ellos (...)” (CD-C2-E2-p.9-l.306)

“(...) tenemos una entrevista entre el tutor responsable de las prácticas en empresa y ellos, les contamos un poquitín los chavales que nos gustaría que fuesen con ellos, (...) y luego tienen una entrevista con cada uno de ellos, y luego otro día ellos solicitan con el hijo y la familia (...)” (CD-C2-E1-p.11-l.396)

Después, cuando el alumnado está de prácticas, sigue siendo el tutor o tutora el responsable de hacer todo el seguimiento. El alumnado por su parte, siguen acudiendo al centro y compartiendo su experiencia con los compañeros y compañeras. Para el seguimiento, el responsable cuenta con un plan de formación y seguimiento donde concreta los objetivos, las actividades a realizar, así como los criterios de evaluación (*CD-C2-AD03-Plan de formación y seguimiento de la formación en centros de trabajo*). El seguimiento desde los centros de empleo también es muy activo, y contactan con la responsable a lo largo del proceso.

“(...) los lunes siguen viniendo todos los alumnos al centro, y les cuentan a los de primero qué hacen, (...) y yo como tutora, voy a los distintos centros a visitarles, cada dos semanas o cada tres semanas (...) y ellos también (...)” (CD-C2-E2-p.9-l.291)

Centro de prácticas externas: El responsable de las prácticas cuenta que este alumno en concreto de momento no está preparado para entrar en la cocina, y que está disponiendo las mesas, porque desde su perfil de persona muy perfeccionista se le da muy bien, (...) consigue tener en cuenta todas las especificaciones” (CD-C2-004-p.1-l.25)

Otra práctica relacionada con el empleo que se identifica en este centro es **promover experiencias de empleo diversas**. Pueden ser ordinarias como protegidas, y dentro de cada una de las opciones en distintos servicios. En palabras de los y las profesionales, la realización de prácticas en empresas protegidas u ordinarias, parte generalmente, del perfil del alumnado.

“(...) normalmente miramos el perfil de cada alumno, y a partir del perfil concreto de cada uno, decidimos si puede hacer las prácticas en un restaurante ordinario, o no, a veces según los intereses, porque aquí, la empresa de empleo protegido, nos coge muchos alumnos, y según cuantos tengamos para ir de prácticas, les dirigimos a

restaurantes ordinarios o a servicios protegidos” (CD-C2-E2-p.8-l.268)

Aun así, en todos los casos en los que resulta posible, tratan de que las experiencias prácticas que tienen desde el centro sean ordinarias. La promoción de prácticas ordinarias las apoyan tanto los y las profesionales del centro, como los y las profesionales de empleo protegido, puesto que consideran positivo que tengan variedad de experiencias que les permitan ver distintas situaciones, y cara al futuro si su lugar es el empleo protegido, no tendrán problemas en participar en el mismo. Aunque esta posibilidad siempre suele estar condicionada por el perfil del alumnado.

“(...) intentamos lo primero eso, que lo hagan en restaurantes (...)” (CD-C2-GD profesionales-p.11-l.360)

“(...) desde la empresa de empleo protegido, nos piden, que los que tienen capacidad para hacer prácticas en empleo ordinario, que lo hagan, que luego nosotros ya les cogemos para trabajar, pero que vean qué es lo otro, (...) entonces, los que mayores capacidades tienen normalmente les dejamos hacer prácticas en empleo ordinario” (CD-C2-E2-p.8-l.278)

“(...) les interesa que vean cosas fuera, pero hay alumnos que no les podemos mandar a otro sitio que no sea el empleo protegido” (CD-C2-E1-p.11-l.389)

La participación del alumnado en experiencias laborales es muy alta, aproximadamente, los y las profesionales afirman que un 90% del alumnado, realiza prácticas. Además, tanto los y las profesionales, como el alumnado y las familias consideran que es necesario y muy positivo realizar prácticas, ya que resulta el primer paso para el futuro profesional como el final de un aprendizaje que no se puede conseguir únicamente con el trabajo en la escuela.

“(...) todo el mundo no va de prácticas, hombre, va el 90% (...), igual son dos personas las que no han ido en los años que llevamos aquí, es muy raro que no vayan (...)” (CD-C2-GD profesionales- p.10-l.336)

“(...) al final ir de prácticas es relacionarse con el futuro posible entorno de trabajo (...), seguramente te van a llamar de dónde has estado haciendo prácticas (...)” (CD-C2-GD profesionales-p.12-l.393)

“(...) esa experiencia la tienen que vivir, los que no pueden, les enviamos a empleo protegido (...)” (CD-C2-GD profesionales-p.12-l.389)

“(…) de prácticas aprenderás algo más de lo que has aprendido (…), aquí te enseñan lo básico, y luego de prácticas es donde aprendes (…) cómo estar en una cocina.” (CD-C2-GD alumnos-p.13-l.391)

“(…) yo este año en prácticas, (…) cambia mucho de lo que estás acostumbrado aquí, a coger otro ritmo, (…) hacer otras cosas” (CD-C2-GD alumnado-p.13-l.398)

“(…) las deberían hacer todos” (CD-C2-GD familias-p.17-l.584)

La realidad de este centro muestra otra práctica relacionada con **fomentar experiencias reales de empleo antes de finalizar su estancia formativa en el AAT**. En principio, al tratarse de un AAT de segundo ciclo, el alumnado solamente realiza dos cursos en el centro, aunque, consiguen alargarlo a tres en la mayoría de los casos. Para cuando realizan este tercer curso, todos han hecho prácticas, por lo que en algunos casos, aunque estén matriculados consiguen trabajo y se prioriza que vayan a trabajar.

“(…) yo estuve de prácticas tres meses, y luego me llamaron para trabajar, (…) pero en el caso de otros les llamaron para trabajar mientras estaban de prácticas (…)” (CD-C2-GD alumnado-p.13-l.404)

“Una alumna que lleva trabajando desde enero, me junté con ella el otro día, estaba más contenta (…)” (CD-C2-GD profesionales-p.23-l.780)

Por tanto, en el Centro 2 se identifican distintas prácticas relacionadas con la formación y experiencias que preparan para el empleo, llegando a incluir, en algún caso, experiencias reales de empleo. Aun así, parece que también se identifican ciertas limitaciones, principalmente, relacionadas con que todo el alumnado realice prácticas. Aunque en palabras del profesorado, la mayoría del alumnado realiza prácticas, hay casos que por las características propias del alumnado se decide que no se realicen.

Para concluir, las prácticas identificadas en este centro en relación a la formación y experiencias que preparan para el empleo, son las siguientes:

- Participación de todo el alumnado en actividades de preparación laboral.
- Trabajo, desde el taller, de actividades que después encontrarán en las prácticas y el empleo.
- Figura profesional de coordinación de experiencias laborales.
- Variedad de experiencias laborales.

- Experiencias reales de empleo antes de finalizar el periodo formativo.

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

La formación en habilidades funcionales es una de las prácticas esenciales para el desarrollo de destrezas para la comunidad y la realización de una transición a la vida adulta efectiva. En este sentido, se subraya la importancia de proponer actividades de enseñanza aprendizaje basadas en la comunidad, en entornos naturales, algunos de ellos, fuera de la escuela.

En el Centro 2, las familias y los y las profesionales valoran la importancia del desarrollo de habilidades para la vida. Desde la programación del centro se subraya la importancia de la realización de actividades funcionales, aunque algunas familias, así como el alumnado recalcan la necesidad de trabajar más contenidos académicos. A continuación, se describen las prácticas concretas que se identifican en este centro en relación a esta buena práctica de transición.

Otro de los objetivos principales de las AAT es el preparar a su alumnado para la vida independiente, y por tanto, la funcionalidad de las actividades cobra mucho sentido. Desde el planteamiento de programa, se puede observar que la presencia de las actividades académicas es más baja que las horas que se le dedican al taller (*CD-C2-AD01 Horario del programa*). Por tanto, una práctica relacionada con este aspecto es **priorizar la formación en actividades de taller**, incluyendo cuatro horas diarias.

“Normalmente son, quitando un día, cuatro horas de taller y dos horas de teóricas, quitando los jueves que es al revés. Sí, se prioriza eso.” (CD-C2-GD profesionales-p.13-l.420)

“(...) luego las horas teóricas son apoyo de las prácticas (...)” (CD-C2-GD profesionales-p.13-l.427)

Esta presencia más reducida de las actividades académicas es apoyada por los distintos profesionales. Aunque no tanto, por algunas familias y alumnado, que consideran que deberían reforzarlas más, aunque sean conscientes de la importancia que tienen otro tipo de actividades también.

“(...) mi parecer es que ha perdido mucho, a nivel cognitivo y a muchos niveles (...), la lectura la escritura (...)” (CD-C2-GD familias-p.6-l.203)

“Yo echo de menos las asignaturas, por ejemplo, sociales, ciencias naturales (...)” (CD-C2-GD alumnado-p.6-l.160)

Los y las profesionales recalcan la importancia de la realización de actividades funcionales, en las que el alumnado pueda ver el resultado, ya que las consideran muy motivadoras. Desde el contexto y planteamiento del centro se facilita esta funcionalidad, dada la especialidad de hostelería y el comedor que funciona diariamente gracias a los programas educativos del centro. En esta línea, **preparar y servir la comida del centro los miércoles, incorporándose a las actividades del centro** es una práctica que se observa en este centro.

“(...) es muy motivador que lo que tú estás haciendo sirva para algo, porque al final, el miércoles (...) ellos ven para qué es (...) estoy trabajando pero estoy trabajando para algo, y se ve el fruto del esfuerzo y cada uno a su nivel” (CD-C2-E1-p.9-l.303)

Sesión de taller: El objetivo es preparar el menú del miércoles, (...) lentejas y chipirones, (...) también realizan una tortilla para almorzar. (CD-C2-O01-p.1, l.14)

Restaurante de la escuela: (...) cada uno está realizando su trabajo con pocas orientaciones. Los procesos están bastante automatizados (...), los profesionales van preparando las fuentes y cuencos de las comidas y ellos los van limpiando para que queden como para servir, y repartiéndolos por las mesas. (CD-C2-O02-p.1, l.25)

Pero el desarrollo de actividades funcionales, no solamente se observa en el trabajo que realizan en el taller. En palabras de los y las profesionales, desde el programa se trata de **incluir actividades para desarrollar la autonomía en desplazamientos, el uso del dinero o la autonomía doméstica.**

“(...) trabajamos las recetas, (...) las medidas de capacidad, y pues eso, las multiplicaciones, las divisiones, operaciones básicas (...)” (CD-C2-E1-p.5-l.167)

“(...) la autonomía, los desplazamientos, a la hora de hacer recados (...), a lo largo del año hacemos (...)” (CD-C2-E2-p.10-l.328)

“(...) proponemos venir en transporte ellos solos (...)” (CD-C2-GD profesionales-p.7-l.226)

Y este trabajo se ve reflejado posteriormente en el desarrollo de las habilidades del alumnado, ya que las familias consideran que el trabajo que realizan desde el centro favorece a su autonomía.

“(...) todo lo de la cocina, para la vida de ellos ordinaria, les sirve mucho (...)” (CD-C2-GD

familias-p.8-l.245)

“Yo mi hijo, por ejemplo, de navidades aquí, lo veo que es más independiente, se ha hecho más independiente (...)” (CD-C2-GD familias-p.18-l.629)

En este aspecto, desde el centro se considera la importancia del desarrollo de estas habilidades. Aun así, en general, en palabras de los y las profesionales, la mayoría de las veces, se trabajan de manera transversal y en los momentos que surge alguna necesidad concreta.

“(...) que conozca también, todos los tipos de personas, de caracteres en la vida (...)” (CD-C2-E1-p.7-l.218)

“(...) todos tenemos algo, (...) lo que intentas es no poner en evidencia, (...) no somos igual que el otro pero aquí estamos todos por algo, (...) el falla en muchas cosas, que lo tiene que tener claro, y que no pasa nada por estar en el AAT y tener discapacidad” (CD-C2-E1-p.17-l.594)

“(...) no se trabaja en sí, (...) si venía limpio, (...) si traía ropa limpia, (...) que pusiera la lavadora, (...) pero de aquí no se dirige nada” (CD-C2-GD profesionales-p.9-l.283)

“(...) no se trabaja casi, pero el año pasado tuvimos una alumna con la que se tuvo que trabajar mucho (...), pero no expresamente, si hace falta sí pero sino no.”(CD-C2-GD profesionales-p.14-l.463)

Y en cuanto al uso de los recursos comunitarios y la realización de actividades para que puedan mostrar sus competencias en entornos comunitarios, los y las profesionales afirman que aunque lo consideren muy importante, a veces, la ubicación del centro, no facilita mucho el acceso a los distintos servicios de la comunidad.

“(...) igual si estás en otro sitio te mueves también en tranvía y otra cosa, pero aquí, la misma escuela tampoco nos da muchas opciones para trabajar estas cosas, (...) y eso es una cosa que echo en falta (...)” (CD-C2-E2-p.10-l.335)

Y no sólo los y las profesionales, las familias también consideran que es importante que se sepan desenvolver en el entorno, y por tanto, valoran como positivo que se puedan trabajar estos aspectos.

“(...) en mi caso, vivimos en la capital, pero los fines de semana nos vamos al pueblo, (...) en el pueblo sí que es totalmente independiente, ella sale cuando quiere, (...) a comprar el pan, (...) con los amigos (...)” (CD-C2-GD familias-p.18, l.620)

“(...) mi hijo, desde que ha venido a la ciudad, o se ha hecho él, o le hemos hecho nosotros que sea más autónomo (...)” (CD-C2-GD familias-p.18, l.638)

“(...) en el tema del transporte, (...) ella se ha descargado una aplicación en el móvil y si tiene que ir a algún sitio, mira y piensa tengo que coger esta línea (...)” (CD-C2-GD familias-p.18, l.641)

Desde la información recogida en el Centro 2, se identifican ciertas prácticas relacionadas con la formación y experiencias que preparan para la vida independiente, esencialmente, relacionadas con la importancia de la funcionalidad de las actividades, y el desarrollo de habilidades para la vida. Aun así, en este aspecto, se observan también, ciertas limitaciones u obstáculos. La principal limitación tiene que ver con el uso de los servicios de la comunidad y la participación en contextos diversos, que en palabras de los y las profesionales se ve condicionada por la propia ubicación del centro. Por otro lado, aunque se desarrollan ciertos aspectos de la autonomía de las personas, parece que en algunos casos algunas áreas se trabajan de forma transversal, pero faltaría programar más específicamente este aprendizaje.

Para concluir, en el Centro 2 se identifican las siguientes buenas prácticas relacionadas con la formación y experiencias que preparan para la vida independiente:

- Priorización de las actividades de taller frente a las académicas.
- Participación laboral real en el servicio del comedor del centro.
- Inclusión de actividades para el desarrollo de la autonomía.

5.2.2.6. Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad

La participación en contextos inclusivos puede resultar un aspecto clave para la satisfacción como estudiante, ciudadano y empleado. Por tanto, resulta importante, que en la medida de lo posible, los y las jóvenes puedan participar en la educación general, la comunidad o el empleo ordinario.

En el Centro 2, en lo que a la inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad se refiere, los distintos agentes comparten la idea de que resulta necesaria. Tanto los y las profesionales como las familias, valoran como positivos los momentos y espacios de inclusión que se crean desde el centro. En las siguientes líneas, se concretan las prácticas que se identifican en este centro.

La primera práctica que se identifica en este centro es **crear espacios y momentos de inclusión**

en el centro. En este caso se trata del espacio que se comparte en los ratos libres, y la participación conjunta en el comedor.

Comedor de escuela: La tarea se está realizando en el comedor principal de la escuela (...) mientras los alumnos/as de AAT están preparando la comida, los alumnos/as de FPB, están poniendo las mesas. Hay contacto entre los dos grupos, aunque cada uno está centrado en el trabajo que está realizando. (...) en este comedor comen todos los y las profesionales y alumnado del centro que quieren, todos juntos y mezclados. (CD-C2-002-p.1-l.16)

En esta línea, el discurso de las familias y los y las profesionales es coincidente, subrayando la importancia de esta inclusión.

“(...) yo creo que sí tienen que estar, porque luego fuera es lo que van a vivir, (...) no van a hacer un mundo solo para ellos” (CD-C2-GD familias-p.22-l.791)

“(...) hay gente aquí (...) que tienen muy buen rollo entre ellos” (CD-C2-GD profesionales-p.24-l.819)

“(...) ellos que comen los miércoles, y les dicen oye estaba muy bueno, el próximo día un poquito más de sal, (...) entonces, ellos están muy contentos, les arropan mucho” (CD-C2-GD familias-p.20-l.722)

Los y las profesionales cuentan que cuando se comenzó con el AAT, se experimentó realizar juntos las prácticas de taller, y el alumnado de AAT compartía el espacio con los demás. Esta experiencia no se valoró como positiva, ya que dificultaba la concentración y atención de las personas del AAT en las tareas. Por tanto, los y las profesionales siguen considerando que las horas de taller resultan más enriquecedoras en su aula de referencia. A esta opinión se suma también, el alumnado.

“(...) lo que no pueden compartir son las prácticas, el taller (...)” (CD-C2-GD profesionales-p.16-l.520)

“Yo prefiero estar donde estamos en el taller y no arriba, porque hay mogollón de ruido y no te enteras de las cosas (...), y nosotros el nivel de atención que tenemos es muy bajo (...) y me incluyo entre ellos” (CD-C2-GD alumnos-p.21-l.647)

En cuanto a la relación con compañeros y compañeras de otros programas, en general el alumnado considera que es buena, aunque varía según el perfil de la persona. Y tanto los y las

profesionales como el alumnado consideran que en general la relación más difícil resulta con los compañeros y las compañeras de FPB, y no tanto, con los de FP.

“(...) ha sido un cambio grande de la ESO a un PCPI (...)” (CD-C2-GD alumnado-p.4-l.114)

“Muy buena” (CD-C2-GD alumnos- p.21-l.657)

“(...) al principio te cuesta como en todos los lados (...)” (CD-C2-GD alumnos- p.21-l.659)

“(...) según quien, hay algunos que te dicen igual de buenas, y hay otros que te dicen igual de malas formas” (CD-C2-GD alumnos- p.21-l.661)

Como se ha comentado en el apartado anterior sobre la formación y experiencias de empleo, desde el centro se trata de **priorizar experiencias de empleo en entornos ordinarios**. Una vez el alumnado se encuentra realizando las prácticas en entornos ordinarios y no se encuentran bien, siempre está la opción de cambiar, pero en principio se prioriza lo ordinario.

“Si se puede en el ordinario, al ordinario (...)” (CD-C2-E2-p.14-l.500)

“Les mandamos a centros que sabemos que van a estar bien, pero si hay algún problema les cambiamos” (CD-C2-GD profesionales-p.16-l.546)

Además de promover prácticas en entornos ordinarios, desde el programa también se considera importante **participar en actividades que se proponen en entornos y servicios de la comunidad**. Cada vez que tienen la opción de participar en alguna actividad, lo hacen, por ejemplo, en jornadas gastronómicas.

“El año pasado se hicieron jornadas gastronómicas, (...) el profesor de taller hizo el hielo seco, (...) y los nuestros estuvieron vestidos de cocineros ayudándole, (...) no te puedes imaginar cómo estaban (...) porque está dando una conferencia, (...) y nosotros ayudándole” (CD-C2-E2-p.14-l.486)

En general, tanto los y las profesionales como el alumnado, consideran que se debe de hacer de una forma normalizada, y participando en cualquier contexto en el que sea posible.

“Que sea algo normalizado, que no sea algo forzado (...) comer juntos yo creo que al centro le une mogollón (...) y ellos están dentro de esa dinámica (...)” (CD-C2-GD profesionales-p.15-l.504)

“Al final, lo que decimos, si no te relacionas, nunca vas a tener amigos, nunca vas a conocer gente nueva, y entonces siempre vas a estar en tu círculo (...)” (CD-C2-GD

alumnos-p.20-l.631)

“Yo ando en una empresa, que (...) montamos juegos infantiles “(CD-C2-GD alumnos-p.20-l.636)

Aunque, hay veces en las que se considera necesario trabajar aspectos que apoyen esta participación en los grupos ordinarios. Por ejemplo, se han dado casos de sobreprotección del alumnado en los que se ha tenido que trabajar para poder cambiar estas conductas. Pero generalmente, no se realizan actividades específicas que permitan trabajar esta participación, más allá de casos específicos o las elaboraciones que se hacen para preparar la comida del miércoles.

“(...) a veces, el resto de los alumnos, suele haber sobreprotección también (...)” (CD-C2-GD profesionales-p.16-l.535)

Aunque desde el centro se creen momentos de participación en grupos ordinarios formales como no formales, los y las profesionales siguen teniendo la opinión de que todavía se debe dar un paso más, ya que el facilitar momentos de inclusión, no asegura que realmente se esté dando.

“Yo creo que deberían estar más, porque al final hablamos de la inclusión y se nos llena la boca, pero la realidad no es esa, la realidad es que están en el comedor están juntos (...) hay excepciones que se llevan bien con todos, pero en general ellos se sientan en su sitio (...) o a la hora de hacer salidas, pues nosotros nunca vamos (...) no nos avisan (...)” (CD-C2-E2-p.12-l.406)

Por tanto, desde la información recogida en el Centro 2, se observan prácticas relacionadas con la participación en entornos ordinarios, sobre todo, relacionados con el empleo y la comunidad. Aun así, se identifican también ciertas limitaciones en esta participación. La primera limitación que se encuentra es la inclusión en grupos ordinarios en procesos de enseñanza aprendizaje desde la escuela. Por otro lado, parece que aunque desde el centro se promuevan situaciones de inclusión como el comedor o los ratos libres, en palabras de los y las profesionales las relaciones que se establecen no aseguran que realmente se esté viviendo la inclusión.

En síntesis, en el Centro 2 se identifican las siguientes prácticas relacionadas con la participación en entornos inclusivos:

- Creación de espacios y momentos inclusivos desde el centro.

- Priorización de experiencias prácticas en contextos de empleo ordinarios.
- Participación en actividades de la comunidad.

5.2.2.7. Participación y colaboración interservicios

Con el fin de que los y las jóvenes puedan contar con la continuidad de apoyos que se les ofrece desde la escuela, en las actividades postescolares, es imprescindible la colaboración entre las distintas instituciones y servicios. Los expertos coinciden en que resulta muy difícil que un solo organismo pueda abordar todas las actividades de transición.

En el Centro 2, a partir del discurso de los distintos agentes se identifica una falta de trasvase de información entre unos servicios y otros, tanto previos como posteriores al programa. Aun así, esta participación y colaboración es estrecha en el caso de los servicios de empleo. A continuación, se describen las distintas prácticas que se identifican en centro en esta línea.

Dentro de la participación y la colaboración interservicios, uno de los primeros pasos es el trasvase de información entre los programas educativos y los servicios de adultos. En general, en palabras de los y las profesionales, la falta de información es evidente, tanto desde los servicios anteriores en los que ha estado el alumnado, como el que se realiza una vez finalizado el programa.

“(...) yo necesito saber que puedo trabajar (...) lo que se ha trabajado en años anteriores para que yo pueda seguir este trabajo, pero hay un parón ahí (...)” (CD-C2-E2-p.11-l.387)

“(...) este chaval, por ejemplo, está en una asociación y no hemos tenido conocimiento de lo que está haciendo allí (...)” (CD-C2-GD profesionales-p.17-l.581)

Desde el centro, y en relación a la colaboración con otros servicios, se identifica la práctica de **realizar reuniones con los servicios de empleo para coordinar la formación, acceso, seguimiento y evaluación del alumnado**. Los y las profesionales afirman, que la coordinación con los servicios de empleo es estrecha, sobre todo con los servicios de empleo protegido.

“(...) con el empleo protegido muy bien, (...) ellos nos vienen muy bien a nosotros y nosotros les venimos muy bien a ellos, (...) la relación es estrecha (...)” (CD-C2-GD profesionales-p.17-l.567).

Esta relación se ha podido observar a través de las observaciones, acudiendo a una residencia donde un alumno estaba realizando sus prácticas.

Prácticas externas de un alumno: El responsable de las prácticas en la residencia cuenta

que este alumno en concreto de momento no está preparado para entrar en cocina, y que está disponiendo las mesas (...), el responsable cuenta también, que cuando llega el alumnado en prácticas, según el perfil que tienen les sitúa en una labor u otra. (CD-C2-004-p.1-l.25)

Además, desde el centro y en relación a esta coordinación se suele **crear un plan de formación y seguimiento entre el centro educativo y los servicios de empleo** (CD-C2-AD03 *Plan de formación y seguimiento de la formación en centros de trabajo*).

Aunque, en palabras de los y las profesionales, esta relación no se mantiene con otros servicios, que podrían prever apoyos al terminar el programa.

“(...) nosotros no tenemos relación con ellos, (...) yo envío todo al berritzegune, y un poco pues ese vacío está” (CD-C2-E2-p.12-l.397)

“No para nada” (CD-C2-GD familias-p.24-l.874)

Esta falta de trasvase de información, contacto con otras entidades, no tener objetivos compartidos, ni relaciones formales, deriva en el desconocimiento que expresan las familias sobre las distintas opciones que tienen una vez finalice el proceso.

“(...) te dicen los centros ocupacionales, pero yo qué sé, todavía no sé ni lo que es un centro ocupacional, ni a qué se dedican, ni qué personas hay ni nada (...) hasta ahora, todos los caminos nos los han ido marcando, ¿y ahora?” (CD-C2-GD familias-p.14-l.506)

“(...) No sé, creo que de aquí, de cocina, creo que alguno puede ir igual a empleo protegido, a trabajar en cocina allí (...)” (CD-C2-GD familias- p.15-l.532)

“(...) me pongo en el caso de un chaval que tú has llegado hasta aquí, y de aquí en adelante qué, ¿un abismo? (...)” (CD-C2-GD familias-p.24-l.877)

En el Centro 2, en relación a la participación y colaboración interservicios se observan prácticas relacionadas con los servicios de empleo. Aunque, a través de la información recogida de los distintos agentes, se observan ciertas limitaciones. La falta de trasvase de información entre los distintos servicios es una afirmación que realizan los y las profesionales, tanto con programas educativos anteriores, como con servicios de adultos posteriores, más allá del empleo. Estos obstáculos los mencionan también las familias, ya que, en general, trasladan un gran desconocimiento y sensación de estar perdidos una vez terminen el programa de AAT.

Para concluir, en este centro, en relación a la participación y colaboración interservicios, se identifican las siguientes prácticas:

- Reuniones con los servicios de empleo para la coordinación, formación, acceso, seguimiento y evaluación del alumnado.
- Creación de un plan de formación y seguimiento entre el centro educativo y los servicios de empleo.

5.2.3. Centro 3

El Centro 3 es un centro público de Gipuzkoa, ubicado en una población de más de 50.000 habitantes. El centro ofrece distintos programas de formación como Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Ciclos Formativos, Aula de Aprendizaje de Tareas (AAT) y Formación para el Empleo.

En cuanto al programa de AAT se refiere, el centro ofrece el programa desde el año 1990. Actualmente, en el curso 2015-2016 cuentan con 3 unidades de AAT compuestas por 23 alumnos y alumnas (10 chicos y 13 chicas). En este programa, participan 6 profesionales, 5 docentes y 1 especialista de apoyo educativo (EAE) que se asigna al programa desde la administración a partir de las necesidades de apoyo que muestran casos específicos, aunque en realidad el apoyo se extiende a todo el grupo. En cuanto al equipo docente, se compone por 2 maestros y maestras con especialidad en pedagogía terapéutica (PT) y 3 maestros y maestras de taller. Los tres maestros y maestras de taller cuentan con más de 25 años de experiencia en los programas de AAT, en cuanto a los PT cuentan con 2 años de experiencia en las AAT, aunque uno de estos profesionales cuenta además con 30 años de experiencia en el ámbito de las necesidades educativas especiales.

Cada una de las unidades de AAT, tiene asignado un tutor o una tutora. Por tanto, cuentan con 3 profesionales que realizan labores de tutoría. El perfil profesional de los tutores y las tutoras puede ser tanto PT como maestro o maestra de taller. En el curso 2015-2016, estas labores de tutoría las realizan entre los 5 docentes.

En cuanto a la organización por ciclos, en el caso de este centro no existen ciclos diferenciados, es decir, los ciclos funcionan simultáneamente. El programa ofrece los talleres de vida cotidiana, taller polivalente (carpintería, metal, electricidad,...) y el taller de prácticas de oficina. Para la realización de estas actividades, cuentan con cinco espacios asignados a cada uno de los y las profesionales. Estos espacios se tratan de dos aulas y tres espacios de taller, uno para cada uno de los talleres.

Respecto al perfil y características de alumnado que participa en este programa, el 100% del alumnado tiene certificado de minusvalía, aunque con características muy diferentes y necesidades vinculadas a la autonomía muy diversas. Aunque el diagnóstico principal del alumnado es el de discapacidad intelectual, cuentan con alumnado con problemas psíquicos y con alumnado con trastorno del espectro autista. En general, se trata de alumnado sin lectoescritura, con niveles académicos de primer ciclo de ESO.

5.2.3.1. Participación de los y las jóvenes y otras estrategias para promover la autodeterminación

La participación activa y promoción de la autodeterminación de los y las jóvenes es fundamental en los procesos de transición. Partir de sus propios intereses, capacidades y aspiraciones, con el fin de que sean protagonistas del proceso de planificación y construcción de sus itinerarios personales, y por tanto, responsables de las decisiones de su vida.

En el Centro 3, la participación de los y las jóvenes es valorada por parte de los y las profesionales, en especial en relación a las inquietudes, expectativas e intereses que muestran en relación a sus procesos de transición. Respecto a la promoción de la autodeterminación y el desarrollo de la conducta autodeterminada los y las profesionales, así como las familias coinciden en que hay casos en los que resulta complicado. A continuación, se describen con mayor detalle las distintas prácticas identificadas.

La participación del alumnado en este centro comienza con **seleccionar actividades y realizar propuestas que se incorporan a la programación**. Los y las profesionales afirman, que aunque en principio la propuesta de las actividades parte de una programación previamente establecida, en la que no participa el alumnado, en el día a día se les ofrece la opción de realizar propuestas y seleccionar actividades a partir de un abanico de posibilidades.

“(...) en general, a la hora de plantear, yo creo que no tienen ninguna (...) participación, luego en el día a día, cuando tú propones algo para hacer, (...) a veces ofreces qué quieres hacer, pero un poco siempre teniendo en cuenta la capacidad (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.3-l.74)

“(...) según qué nivel, le puedes dejar un abanico de opciones y que escoja, pues dentro de lo que hay lo que más le vaya y tú también, ya sabes cuál es, pero hay niveles en los que, (...) no hay donde elegir.” (CD-C3-GD profesionales-p.3-l.82)

Esta selección de actividades por parte del alumnado, se observa en situaciones de taller como

de aula.

Taller de carpintería: El profesor tiene preparados distintos proyectos que pueden realizar y son los y las alumnos/as, los que miran las distintas cosas y puede seleccionar lo que les apetece. También pueden ser los y las alumnos/as los que proponen realizar algo que les apetece y buscan la forma de poder hacerlo. (CD-C3-001-p.2-l.41)

Sesión de plástica: Cada uno de los/las alumnos/as realiza una actividad distinta relacionada con sus intereses y características personales. (CD-C3-005-p.1-l.8)

En este sentido, otra profesional afirma, que aunque es ella la que planifica el trabajo a realizar en las distintas sesiones, otra forma de participación del alumnado es la autonomía y selección que se muestra en el diseño y realización de los mismos.

“(...) yo en concreto, yo planifico el trabajo, (...) tenemos tantas horas de costura, tantas horas de cocina, tantas horas de plancha, de compras... y yo planifico quién, qué, dentro de lo que se pueda, el abanico que comentaban (...) yo no me meto en el diseño de trabajos que hacen, luego eso es de ellos, (...) en eso hay libertad, tú has dado las directrices para que ellos elijan (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.3-l.85)

También el alumnado muestra su acuerdo con el profesorado en confirmar esta participación a la hora de seleccionar o proponer nuevos trabajos y actividades dentro de unas opciones.

“Cuando terminamos un trabajo, (...) el profesor dice (...) vamos a hacer esto, pues lo haces, y si no quieres o no te gusta pues lo cambias” (CD-C3-GD alumnado1-p.8-l.205)

“Al querer hacer un trabajo, pues nos dan opciones de si queremos hacerlo o no. Tienen (...) un librito, y nos dicen si queremos hacer” (CD-C3-GD alumnado1-p.8-l.208)

“(...) y si quieres hacer un campo de futbol, pues te deja, depende de qué momento” (CD-C3-GD alumnado1-p.8-l.210)

Aunque, como se comenta anteriormente se parte de una programación previamente establecida, otra de las prácticas de este centro en relación a la participación del alumnado es **incluir un apartado dirigido a las expectativas del o la estudiante en los documentos de evaluación inicial, plan de transición individual, así como informe final** (CD-C3-AD01 Documento de evaluación inicial para centro anterior, C3-AD03 Plan de tránsito individual, C3-AD03 Informe final del AAT). Este centro cuenta con distintos documentos para el seguimiento y planificación de los procesos del alumnado, en los que además de las características de los

alumnos y alumnas, se incluyen sus inquietudes, expectativas e intereses, que se van incorporando a las sesiones.

“(...) hacemos una evaluación inicial, (...) en esa evaluación inicial, recogemos una serie de cosas, ítems en el ámbito de la comunicación, en el ámbito de la autonomía personal, habilidades sociales, orientación al trabajo, qué inquietudes tienes, qué expectativas (...)” (CD-C3-E01-p.6-l.163)

“(...) se tiene en cuenta un poquito los intereses de ellos, a la hora de plantear un tema de naturales, (...) viendo los intereses que tienen, planteas tú un tema que sea acorde (...) a lo que quieres dar, (...) todo lo de la higiene personal, (...) o lo de la alimentación sana, a raíz de algunas cosas que habíamos visto, (...) sabiendo que es algo que les preocupa, (...) coges ese tema, y les planteas (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.4-l.100)

Los y las profesionales añaden, que en este aspecto partir de los intereses y expectativas del alumnado se ha complicado a lo largo de los años, por el aumento del número de alumnado y la pluralidad de los grupos.

“(...) en este sentido, (...) hemos sentido una evolución, (...) hemos tenido muchos años en los que podías trabajar con dos, con tres y ahora (...) los grupos son de ocho y nueve, entonces, no tiene nada que ver, (...) cuando el trabajo es (...) menos numeroso, (...) sí puedes tener en cuenta el gusto y la expectativa de cada uno, pero cuando tienes (...) grupos más plurales, (...) a veces, no puedes” (CD-C3-GD profesionales-p.4-l.107)

Además de los documentos que se crean desde el centro, otro ejemplo de participación del alumnado se observa al **considerar los intereses y expectativas del alumnado en relación a la selección de prácticas externas**. Para ello, el centro especial de empleo, crea un documento de evaluación de competencias laborales y adaptativas a cumplimentar por el centro educativo antes de que el alumnado vaya de prácticas. En este documento se incorpora un apartado dirigido a las expectativas e intereses del alumnado en relación a en qué le gustaría trabajar, en qué espera trabajar y en qué puede trabajar (CD-C3-AD04 *Evaluación de competencias laborales y adaptativas*). En este sentido, los y las profesionales consideran que para la selección del centro de prácticas se tienen en cuenta las motivaciones del alumnado.

“(...) en principio, para las prácticas, sí tienen en cuenta cuáles son las motivaciones del alumno, (...) qué es lo que le gustaría al alumno (...)” (CD-C3-E02-p.4-l.91)

“(...) sí se les pide opinión con respecto a las prácticas, (...) en el cuestionario, (...) está

específicamente preguntado, dónde, qué es lo que quiere, qué es lo que se ve capaz de hacer, qué es lo que le gustaría, qué es lo que puede hacer con respecto a su opinión.”
(CD-C3-GD profesionales-p.3-l.90)

En relación a la participación del alumnado toma importancia la promoción de la autodeterminación. Los y las profesionales de este centro consideran que a la hora de planificar cualquier actividad la autodeterminación es un objetivo que tienen en mente, sobre todo relacionándola con el desarrollo de todos los aspectos de la autonomía personal. Aunque afirman, que la autodeterminación es un concepto mucho más amplio que va más allá del ámbito en el que ellos intervienen.

“(…) yo sí creo que eso es un objetivo en nuestra mente a la hora de planificar cualquier tipo de actividad y cualquier tipo de tarea” (CD-C3-GD profesionales-p.5-l.134)

“(…) lo que nosotros pretendemos hacer es desarrollar todos los aspectos de la autonomía personal, de ahí a la autodeterminación hay un paso, y yo creo que la autodeterminación no es sólo nuestro trabajo, (…) lo que nosotros podemos hacer dentro de la escuela (…) hacemos lo que podemos, pero yo creo que en gran medida tiene que darle los recursos sociales, la familia y más ambientes (…) todos los ámbitos, nosotros solos no podemos con un aspecto tan amplio, dentro de lo que podemos, lo hacemos.”
(CD-C3-GD profesionales-p.4-l.119)

Además, en opinión de los y las profesionales, el desarrollo y trabajo de la autodeterminación varía en relación a las características de la persona, considerando que en la medida de lo posible se trabaja, aunque con algún perfil de alumnado les resulta más complicado.

“(…) dentro de las personas (…) es super diferente, (…) la autodeterminación, según con qué chaval, tampoco puedes hacer mucha cosa” (CD-C3-GD profesionales-p.4, l.126)

“(…) la autodeterminación, pues hay diferentes ámbitos, (…) si te estas refiriendo a la autodeterminación en el momento en el que tienen que decidir sobre qué trabajo, dónde quieren trabajar, (…) creo que ahí nosotros podemos dar cuatro pautas, pero luego (…) saber decidir o ser capaz verdaderamente de decidir qué es lo que quieren o ajustarse (…) a lo que verdaderamente pueden hacer, (…) su capacidad no les va a poder, salvo excepciones” (CD-C3-GD profesionales-p.5-l.146)

“(…) una alumna, por ejemplo, que es consciente de las incapacidades que tiene y qué es lo que le gustaría, y qué es lo que puede, y qué es lo que no puede, y se puede hablar con

ellas en esos niveles, cuando nos dijo que quería estudiar bellas artes y dibujo (...), pero con otro alumno (...) tendrá anhelos y tendrá gustos, pero (...) conducirlos en la vida, y pensar que ese puede ser su objetivo (...) es imposible, (...) en la medida de lo posible con algunos que se puede, yo creo que (...) se trabaja” (CD-C3-GD profesionales-p.5-l.155)

Como se comentaba anteriormente, para el desarrollo de la autodeterminación, los y las profesionales consideran que es importante trabajarlo en distintos ámbitos, especialmente en el familiar. Además, añaden, que en algún caso se trata de jóvenes muy dirigidos y protegidos que son pocas las ocasiones en las que son ellos los que deciden.

“(...) la familia es muy importante, (...) para entrenarles, más que la escuela, porque aquí en la escuela (...) hablamos de lo relacionado un poco al trabajo (...) pero en otras facetas de la vida, es la familia la que tiene que marcar” (CD-C3-GD profesionales-p.7-l.237)

“Son niños muy dirigidos, y muy protegidos, (...) en la familia, sus padres son los que deciden con quien sale, a dónde van el fin de semana, con qué amigos quedan, qué es lo que les tiene que gustar, qué ven en la televisión...(...) de alguna manera, no les ponen en el brete de decidir (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.8-l.246)

En esta línea, las familias tampoco consideran que sus hijos e hijas tengan mucha capacidad de decisión, por lo que en muchos casos se vean en la necesidad de dirigirlos.

“(...) qué es lo que ellos quieren en el caso de mi hija es complicado, porque en el caso de mi hija es quedarse en casa escuchando música y con la tele, o sea que, (...) le tienes que llevar tú” (CD-C3-GD familias-p.13-l.445)

“(...) el poder decir qué le gusta, qué no le gusta sí, pero (...) esa otra parte es la que explica mejor la familia o los profesores (...)” (CD-C3-GD familias-p.13-l.458)

Por tanto, en cuanto a la participación de los y las jóvenes se refiere, en el Centro 3 se observan ciertas prácticas, en las que sobre todo se contemplan las expectativas e inquietudes de los y las jóvenes para poder tenerlas en cuenta a la hora de programar la planificación y sus procesos de transición. Aun así, tanto los y las profesionales como las familias identifican dificultades y obstáculos relacionados con el desarrollo de la conducta autodeterminada de los y las jóvenes, derivando en situaciones de sobreprotección, y considerándola difícil de desarrollar en algunos casos.

En síntesis, en el Centro 3 en relación a la participación de los y las jóvenes y la promoción de la autodeterminación se identifican las siguientes buenas prácticas:

- Elecciones y propuestas de actividades curriculares.
- Inclusión de expectativas del o la estudiante en la evaluación inicial, PTI e informe final.
- Consideración de intereses y expectativas del alumnado para la selección de prácticas externas.

5.2.3.2. Participación de las familias

La colaboración entre familias y profesionales en los procesos de transición de los y las jóvenes resulta imprescindible, permitiendo desarrollar el aprendizaje del o la estudiante a través de diversos contextos, además de formular itinerarios personales y planes de vida. Esto, ayuda a su vez, al incremento de las posibilidades de lograr resultados de vida adulta.

La participación de las familias en este centro es una práctica valorada tanto por los y las profesionales como por las familias y se identifican ciertas prácticas que favorecen esta participación. Aun así, los distintos agentes identifican también, dificultades, generalmente relacionadas con la consecución de objetivos compartidos y la colaboración para el desarrollo de los mismos. A continuación, se describen las distintas prácticas identificadas en relación a la participación de las familias.

La primera práctica que se identifica en este centro en relación a la participación de las familias es **realizar reuniones y contactar mediante otros canales de comunicación para el seguimiento del alumnado**. Los y las profesionales señalan que este contacto comienza con una reunión inicial, y continúa con las reuniones de tutoría, así como con llamadas telefónicas u otro tipo de mensajes. Las familias corroboran este contacto y añaden que la atención y experiencia que han tenido en este sentido es buena.

“(...) el contacto, sobre todo, es una reunión a principio de curso donde se les explica un poco, sobre todo a los nuevos, cómo va a estar organizado, y luego, las reuniones de tutoría. (...) sí que hay, muchos contactos telefónicos, (...) pues porque tienes que dar avisos, (...) de salidas (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.9-l.294)

“(...) puedes comunicarte por correo con el profesor, (...) siempre que he tenido un problema me he comunicado y (...) la atención es exquisita” (CD-C3-GD familias-p.5-l.140)

“(...) si ellos ven cualquier historia, hablan contigo, (...) enseguida te llaman, te lo plantean, (...) y si tú llamas, lo mismo, (...) o mandas un correo, lo van a tener.” (CD-C3-

GD familias-p.10-l.323)

“(...) en ese sentido, mi experiencia ha sido buena, de hablar (...), y de quedar (...)” (CD-C3-GD familias-p.11-l.347)

A pesar de este contacto desde el inicio del programa, los y las profesionales afirman que esta participación de las familias se queda en esta comunicación, puesto que a la hora de planificar objetivos y pautas de trabajo sólo participan los y las profesionales, aunque tengan en cuenta la información recogida en el contacto que mantienen.

“(...) comunicación hay con los padres, pero a la hora de marcar unos objetivos, pautas de trabajo, etc., no hay una cosa directa con ellos, (...) en las tutorías tocas cosas, y hay una información para tú saber si tienes que modificar cosas de los objetivos o no.” (CD-C3-GD profesionales-p.9-l.315).

En opinión de los y las profesionales, se observa una falta de participación de las familias en la colaboración para el desarrollo de objetivos de enseñanza aprendizaje, afirmando que en muchos casos las colaboraciones resultan imposibles y derivando en muchas ocasiones en que lo que pasa en casa y lo que pasa en la escuela no tenga mucha relación.

“(...) no podemos estar exigiéndole aquí a una alumna que se duche sola, que se vista sola y que luego vaya a casa y su hermana le duche, le vista (...) en muchísimos casos las colaboraciones son imposibles.” (CD-C3-GD profesionales-p.10-l.320)

“(...) hay casos, en los que funcionan los padres, un padre que te dice, bueno, venga, lo voy a intentar, pero en el día a día, las rutinas, las formas de ser, las formas de entender las cosas, son tan distintas que las parcelas de lo que pasa en casa y pasa en la escuela, tienen a veces muy poco que ver (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.10-l.324)

Las familias, por su parte, demandan información sobre los objetivos de enseñanza aprendizaje que se plantean con sus hijos e hijas, ya que consideran que tienen la sensación de que les falta información sobre lo que hacen y con qué objetivo lo hacen.

“(...) la información de qué hacen, qué van a hacer, (...) particularmente, (...) no la he llegado a tener” (CD-C3-GD familias-p.3-l.89)

“(...) sí que nos hace falta un poco de información, (...) qué es lo que hacen. Me falta ahí un poco de conexión, (...) de hilo conductor, (...) objetivos, en este curso, en este taller (...) el objetivo es tal (...)” (CD-C3-GD familias-p.4-l.113)

“(...) la sensación de falta de información, (...) tendría que haber unos objetivos de este trimestre, (...) y sabes un poquito por donde se van a mover los chavales (...)” (CD-C3-GD familias-p.4-l.124)

Este desconocimiento de los objetivos de trabajo que se plantean, les lleva a las familias, en algún caso, a dudar de lo que hacen en el centro.

“(...) hemos ido a pasear, hemos ido a la playa, (...) han ido por..., me parece genial, (...) pero a veces tengo la sensación, como de (...) relleno de horas, y eso no me resulta agradable (...)” (CD-C3-GD familias-p.5-l.167)

“(...) tú como padre, como recibes la información del chaval, (...) hemos ido, hemos salido, (...) he dibujado, (...) entonces, al final dices, ¿qué hará?” (CD-C3-GD familias-p.6-l.194)

Este sentimiento de falta de información de las familias en relación al desarrollo de objetivos concretos, lo trasladan también a la hora de realizar las evaluaciones. Afirman que muchas veces la información que reciben está relacionada con un ámbito en concreto, pero que echan en falta una información más general de todos los ámbitos en relación a cómo se desenvuelve y qué está trabajando.

“(...) con el tutor, a la hora de hacer el balance, hace balance de su parcela. A la hora de entregarte el trabajo que ha hecho durante el curso, te entregan el trabajo de su parcela, (...) siempre tienes que estar diciendo (...) ¿cómo se desenvuelve en esta otra materia, y con este otro profesor, y en el recreo? (...) tienes que estar haciendo como una recopilación de información (...)” (CD-C3-GD familias-p.5-l.146)

Los y las profesionales, a su vez, consideran que hay diferencias entre familias y profesionales en relación a los objetivos que se plantean y las labores que priorizan. En su opinión, las familias priorizan los objetivos académicos, frente al trabajo que se realiza en los talleres o el trabajo dirigido al desarrollo de la autonomía, sintiendo que en muchos casos este se valora muy poco.

“(...) los objetivos nuestros van por un lado y los suyos van por el otro.” (CD-C3-GD profesionales-p.11-l.385)

“(...) los padres, (...) priorizan, deberes de matemáticas o de lengua para trabajar, y en cambio, el trabajo que ha hecho en los talleres, no valorarlo en absoluto, (...) y llamar al cole, pidiendo matemáticas y lengua. O sea, los objetivos, mal comprendidos. (CD-C3-GD

profesionales-p.10-l.332)

“(...) hay que trabajar la autonomía y siempre les machacamos con eso, (...) no, si ya hace las camas, oye, ¿haces tú la cama?, no, me la hace la ama (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.11-l.360)

“Y la falta de valor a todo lo que se hace aquí, (...) he estado cortando madera, y luego he planchado, (...) yo creo que ellos no acaban de entender, qué tiene que ver esto con el mundo laboral, ahí hay una dicotomía entre lo que se hace en el aula de aprendizaje de tareas, para qué te sirve a ti, (...) esto es una actitud, esto es una responsabilidad, esto es una tarea, las tareas luego en el mundo laboral las aprenderéis porque son repetitivas o son las mismas, pero si tú no has aprendido aquí, a saber lo que es la responsabilidad, el hacerlo bien, el tener que compartir, el tener que terminar las cosas, no vas a ser capaz luego en la calle, y eso es lo que no entienden.” (CD-C3-GD profesionales-p.11-l.364)

Las familias subrayan el desconocimiento en relación a los objetivos que se plantean desde el centro, y afirman que podrían apoyar y reforzar ese trabajo. Aun así, también son conscientes de que habrá familias que se muestren más dispuestas para esta colaboración, y otras que no tanto.

“(...) me enteré de que hacían plancha (...) a mitad de curso, (...) si llego a saber que planchaban, yo en casa le pongo a planchar (...)” (CD-C3-GD familias-p.7-l.223)

“(...) yo creo que ahí radica el problema, porque si no, nosotros podríamos apoyar lo que estén haciendo en el cole (...)” (CD-C3-GD familias-p.7-l.226)

“(...) yo descubrí que pelaba patatas porque me lo dijeron, (...) no porque ella me lo dijera, ni porque le hubiera visto coger un pela patatas, ni por propia iniciativa, (...) sino porque me informé, me lo dijeron y lo descubrí. (...) si en lugar de tratarse de descubrimientos, hubiera (...) información e intercambio, las familias estamos deseando ayudar (...), iríamos un poco más encaminados, (...) habrá quien tenga más ganas, habrá quien no, pero los que realmente tenemos ganas de ayudar, pues intentaríamos reforzar eso” (CD-C3-GD familias-p.8-l.252)

“(...) incluso, a veces, a quitar ese miedo a los padres, oye si pues allí lo estás haciendo tú, aquí también lo tienes que hacer. Pero si no hay un conocimiento, pues no sé, (...) es un intercambio (...)” (CD-C3-GD familias-p.9-l.287)

“(...) yo creo que debería de haber más información, (...) desglosar más lo que se va a

hacer durante el curso, para que nosotros tengamos una mayor información de lo que se va a hacer a nivel práctico, (...) básicamente eso nos ayudaría mejor a entender lo que hacen nuestros hijos.” (CD-C3-GD familias-p.10-l.348)

Otra práctica que se identifica en este centro en relación a la participación de las familias es **considerar los intereses y expectativas de la familia en relación a la selección de prácticas externas**. Desde el documento de evaluación de competencias laborales y adaptativas que se envía del centro especial de empleo al centro educativo, se añade un apartado en el que se recogen las expectativas e intereses laborales de las familias en relación a en qué les gustaría que trabajasen, en qué esperan que trabajen y en qué consideran que pueden trabajar (CD-C3-AD04 Evaluación de competencias laborales y adaptativas). Esta consideración de los intereses y expectativas es corroborada, también, por los y las profesionales.

“(...) en principio, para las prácticas, sí tienen en cuenta (...) qué es lo que les gustaría los padres (...)” (CD-C3-E02-p.4-l.91)

Respecto a la participación de las familias, en el Centro 3, se identifican ejemplos de prácticas que favorecen esta participación en relación al contacto que se establece con el centro y la consideración de expectativas e intereses laborales de las mismas. Por otro lado, tanto los y las profesionales como las familias, identifican dificultades y obstáculos para el desarrollo de objetivos de enseñanza aprendizaje de manera compartida y de forma colaborativa. Entre otras cosas, se subrayan la falta de transmisión de información y la falta de valor al trabajo que se realiza.

Concluyendo, en este centro, en cuanto a la participación de las familias se identifican las siguientes buenas prácticas:

- Reuniones y otros canales de contacto para el seguimiento del alumnado.
- Consideración de intereses y expectativas de las familias para la selección de prácticas externas.

5.2.3.3. Planificación individualizada de la transición

La planificación individualizada de la transición es otro de los componentes clave de los programas de preparación para la vida adulta, para ello, se cuenta con el Plan de Transición Individual (PTI) como herramienta básica. Este PTI, parte de la identificación de los intereses, sueños y aspiraciones del alumnado y su familia como punto de partida para el diseño de un plan que incorpora diferentes dimensiones como el empleo, la formación postescolar, el ocio o

la vivienda.

En el Centro 3, la planificación individualizada de la transición es una práctica valorada por los distintos agentes. Se observan PTIs que abarcan distintos ámbitos de la persona, aunque en su elaboración y seguimiento faltan otros agentes además del profesorado. En las siguientes líneas se describirán más detalladamente las prácticas identificadas en este centro.

La primera práctica relacionada con la individualización del proceso de transición que se identifica en este centro es **elaborar planes de tránsito individual para todo el alumnado**. Los y las profesionales identifican este plan de tránsito individual como la herramienta que recoge lo que ellos pueden desarrollar desde el centro, pero afirman que no se puede hablar de PTI como tal, ya que no intervienen otros agentes. Además, afirman que aunque lo realizan y lo tienen en mente, no lo utilizan como algo indispensable.

“(...) aunque hablemos de plan de tránsito individual, (...) es lo que creemos que podemos hacer desde aquí, no interviene ni la familia, ni los medios sociales, ni nada, (...) es un plan de tránsito entre comillas, (...) es de aspecto escolar, porque (...) es prácticamente imposible recoger datos de otros ámbitos (...)” (CD-C3-E01-p.6-l.169)

“(...) se tiene en mente, pero (...) no tenemos una preocupación excesiva por ello.” (CD-C3-E01-p.7-l.203)

Las familias, a su vez, aunque conocen la existencia de los planes de transición individual, desconocen si se utilizan en la práctica, y más concretamente con sus hijos e hijas, puesto que no han participado en su elaboración pero consideran que son (o podrían ser) un pilar fundamental del mismo.

“A mí, ni me lo han enseñado, (...) no sé si es algo que aparece en la teoría y en los manuales o realmente existe y se lo aplican a nuestros hijos” (CD-C3-GD familias-p.12-l.417)

“(...) en ese plan de transición, intervenimos nosotros, somos un pilar super importante la familias, (...) fijate las cosas que podríamos hacer” (CD-C3-GD familias-p.13-l.441)+

Y no sólo de la elaboración, sino también de las evaluaciones trimestrales que se hacen del mismo.

“(...) ese plan de transición luego tiene una evaluación, (...) no tienen que ser los profesores los que lo hagan solos, tiene que ser con nosotros, (...) habrá familias que (...)”

no les vaya, (...) sino lo lógico es juntarte y decir, (...) a partir de este plan de transición, tu hija ha ido así, cómo le has visto en casa, como podemos ir, y reorganizarlo otra vez” (CD-C3-GD familias-p.15-l.513)

Lo que si considera la familia es que aunque el programa parta de una programación previamente establecida, se observa individualización de la oferta, a partir de las adaptaciones que se hacen en relación a las características personales.

“(...) una vez que ya están en marcha, se intenta readaptar a las circunstancias de cada uno, (...) hay una visión un poco particular (...)” (CD-C3-GD familias-p.3-l.74)

“(...) te tienes que ajustar a lo que hay, aunque sí que se readapta o se acomoda a cada chaval, (...) algo personalizado (...)” (CD-C3-GD familias-p.4-l.92)

“(...) modifican un poco algunos temas, (...) por la adaptación personal, pero sí que el cuadro de tareas está preparado (...)” (CD-C3-GD familias-p.4-l.96)

Unido a la individualización del proceso de transición de cada alumno o alumna y la elaboración de PTIs, otra buena práctica que se identifica en este centro es **considerar objetivos de diversos ámbitos de la persona**. Desde los documentos del centro tanto para la evaluación inicial, el documento final, así como para el PTI, se recogen datos relacionados con el ámbito de la comunicación, la autonomía personal, las habilidades sociales e inserción comunitaria, la orientación laboral, así como inquietudes e intereses, habilidades más sobresalientes y deficitarias o expectativas (CD-C3-AD02 Plan de tránsito individual). A partir de la información recogida en cada área, los y las profesionales afirman que plantean una serie de objetivos que se tratan de desarrollar y se evalúan cada trimestre.

“(...) hacemos una evaluación inicial, (...) de ítems en el ámbito de la comunicación, en el ámbito de la autonomía personal, habilidades sociales, orientación al trabajo, qué inquietudes tiene, que expectativas, (...) hacemos un resumen de la situación de partida, qué expectativas podemos tener, que luego son super cambiantes, (...) plantear una serie de objetivos en los diferentes ámbitos, (...) tratamos de llevar eso adelante, hacemos una evaluación en cada trimestre (...)” (CD-C3-E01-p.6-l.163)

El trabajo de estos distintos ámbitos se refleja, también, en el discurso del alumnado, ya que algunos identifican procesos de formación postescolar.

“(...) yo querría hacer EPA para sacar el título, (...) me han dicho que sí puedo hacer eso, (...) entonces, quiero hacer la EPA (...)” (CD-C3-GD alumnos1-p.21-l.611)

Unido a esta individualización de la estructura general, otra práctica se relaciona con **flexibilizar la creación de grupos de trabajo y realización de actividades a partir de las capacidades e intereses del alumnado**. En palabras de los y las profesionales, los grupos se distribuyen en función de las capacidades previas que identifican en el alumnado, aunque se trata de grupos flexibles, que se cambian con el objetivo de ajustarse a las distintas situaciones. En cuanto a la programación de actividades y tareas, aunque parten de una programación previa, los y las profesionales afirman que la modifican y adaptan en relación a las características del alumnado.

“(...) se distribuyen en grupos, (...) tratamos de agruparlos un poco (...) en función de las capacidades previas que nos han podido mandar en un informe que se pide a los centros, (...) luego eso no quita que a lo largo del curso hagamos cambios, (...) no son grupos estáticos, (...) si haces un grupo homogéneo en matemáticas, ese grupo no funciona en lengua, (...) los ajustamos de la mejor manera, (...) se cambia y se adapta, (...) los grupos son variables” (CD-C3-E01-p.3-l.77)

“(...) se hace una programación resumida, (...) nosotros partimos de esto y luego, cada alumno te planteas hacer no sé qué cosa, y te das cuenta que no, lo tienes que cambiar a mitad de trabajo, vamos a hacer algo más sencillo o más complicado” (CD-C3-E01-p.9-l.289)

“(...) sin perder (...) de vista, que a lo mejor no puedes escribir, con fulanito en este momento voy a hacer esto, (...) sí tenerlo en cuenta, (...) cuando surge la situación, (...) actuar, intervenir” (CD-C3-E01-p.10-l.308)

“(...) dependiendo de las características de cada uno, adaptas el tema (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.4-l.113)

“La autonomía, (...) es una de las cosas que más trabajas, (...) eso sí que es un trabajo más individualizado con cada uno, porque los niveles (...) son muy dispares en los grupos, entonces, (...) a alguno le pides, (...) hacer una tarea pequeñita solo, (...) y a otros, (...) la exigencia es más alta (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.5-l.137)

La realización de actividades a partir de sus intereses y características individuales se visualiza también, a partir de las observaciones realizadas en las distintas sesiones.

Taller de carpintería: En cuanto a los proyectos que realiza cada uno, se decide qué realiza cada uno según sus capacidades. (CD-C3-O01-p.2-l.40)

Sesión de ciencias: Cada uno realiza las actividades a partir de sus características individuales, (...) cada uno realiza la parte del juego que puede, (...) cada uno de los alumnos/as tiene su cuadernillo, suelen demandar el mismo material para todos, pero tratan de adaptarlo para cada uno. (CD-C3-003-l.14, 37, 40)

Sesión de plástica: Cada uno (...) realiza una actividad distinta relacionada con sus intereses y sus características personales. (CD-C3-005-p.1-l.8)

Por otro lado, y siguiendo con la planificación individualizada de la transición de los alumnos y las alumnas, otra práctica es **crear la figura de un tutor o tutora responsable de coordinar todas las actividades**. Cada alumno o alumna tiene un tutor o tutora para el seguimiento de las actividades e informaciones que se recogen del mismo. En palabras de los y las profesionales, aunque no realizan sesiones de tutoría establecidas por horario, se hacen en los momentos que se consideran necesarias, priorizando el abordaje de ciertos conflictos frente a otros aprendizajes.

“Cada tutor tiene los suyos” (CD-C3-E01-p.6-l.191)

“(...) en el centro, se implantó esto del cuaderno del tutor, (...) donde he apuntado los contactos que he tenido, telefónicos o de reunión, y otra hoja de incidencias, (...) y las faltas” (CD-C3-GD profesionales-p.9-l.304)

“De tutoría directa, (...) no. Pero llegas a la mañana y entran dos alumnas (...) que han tenido algo el fin de semana, (...) y empezas” (CD-C3-GD profesionales-p.16-l.585)

“(...) lo necesitan muchísimo estos chavales, el descargar conflictos, (...) se les unen tantas cosas, que no son capaces de manejar todo lo que les ha pasado, (...) a veces suelen decir para hablar en privado (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.17-l.589)

También el alumnado identifican la figura del tutor o tutora, aunque afirman que en realidad tienen mucha confianza con todos los y las profesionales.

“Te dan mucha confianza” (CD-C3-GD alumnos1-p.7-l.178)

“(...) al tutor le puedes preguntar más cosas que te pasan a ti” (CD-C3-GD alumnos 1-p.7-l.180)

“(...) si el tutor no está, puedo preguntar a otra profesora, (...) hay confianza entre todos” (CD-C3-GD alumnos 1-p.7-l.183)

En relación a la tutorización, los y las profesionales afirman que en general tienen información del alumnado que ha finalizado el programa, por las visitas que realizan al centro o por la información que les ofrecen desde el centro especial de empleo, aunque no tienen establecido ningún seguimiento.

“(...) cuando estoy con la asistente social allí, le pregunto y que pasa con la alumna tal, o con esta otra, (...) y qué hace este, y qué hace el otro, (...) y algunos vienen a vernos también, (...) entonces, de alguna manera, claro que tienes referencia, (...) y cuando tú vas allí al taller, se asoman todos (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.23-l.836)

“No establecido, pero (...) me he encontrado con no sé quién, (...) todos sabemos al final (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.23-l.846)

Con lo cual, en este centro, se identifican distintas prácticas relacionadas con la individualización del proceso de planificación de la transición. Aunque, se observan también ciertas dificultades y obstáculos para la participación de los distintos agentes protagonistas en el desarrollo y evaluación de los objetivos de transición del alumnado, como por ejemplo, la familia. Se identifica también una falta de sistematización del proceso de seguimiento del alumnado que ya ha finalizado el programa.

En conclusión, en el Centro 3, las buenas prácticas identificadas en relación a la planificación individualizada de la transición son las siguientes:

- Elaboración de PTI.
- Consideración de diversos ámbitos de la persona.
- Flexibilización en la creación de grupos y realización de actividades.
- Figura responsable de coordinar las distintas actividades.

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

Un componente importante de la vida adulta, y por consiguiente de los programas de transición, es el empleo. Desde el contexto educativo y con el objetivo de enlace con el contexto laboral, se consideran aspectos como la formación práctica desde diversidad de entornos laborales, la conexión entre la formación y el desempeño profesional o la orientación profesional.

En este centro, los distintos agentes (alumnado, profesorado y familias) coinciden en considerar la formación y experiencias para el empleo como una práctica indispensable de los

procesos de transición. A continuación, se describirán las prácticas identificadas en este centro en relación a esta buena práctica.

La primera práctica que se identifica en este centro en relación a la formación para el empleo es **participar en actividades de preparación laboral**. Todo el alumnado participa en actividades de formación profesional, y se considera importante por parte de los distintos agentes.

Taller de carpintería: El alumnado se encuentra, trabajando la madera, algunos pintando, otros lijando, (...) también van escribiendo lo que están haciendo, las partes del proceso, los materiales (...) el alumnado se mueve por el taller a por el material, (...) conocen las llaves de los armarios, el material que necesitan para realizar las tareas que tienen que hacer, (...) se mueven y surten con total autonomía. (CD-C3-O01-p.1-l.15)

“(...) el trabajo en sí es importante para ellos, (...) porque ven algo construido y lo han hecho ellos, pero (...) para nosotros son su proceso, sus actitudes, su ritmo de trabajo, su forma de saber estar, porque eso es al final lo que van a necesitar verdaderamente cuando salgan a trabajar, (...) no te muevas del puesto de trabajo, concéntrate, no hables tanto (...)” (CD-C3-E01-p.9-l.299)

“(...) estamos trabajando para salir, (...) sí nos gusta, la verdad” (CD-C3-GD alumnos1-p.6-l.148)

Como se ha comentado anteriormente, los distintos agentes valoran la formación profesional como importante en los procesos de transición. Las familias, además, añaden que en algunos casos, la especialización para un empleo concreto debería ser mayor.

“(...) yo creo que en cuatro años de preparación para la vida adulta, laboral, (...) dos años, deberían de ser más orientadas un poco a especializarse, (...) veo que hay chavales, (...) dentro de esa diversidad, (...) que sí que se podría enfocar a que tuvieran una formación dentro de las diferentes profesiones entre las que se mueve así el colectivo, a prepararles, pues en el ámbito administrativo, o en el tema de cocina específico, (...) centrarles un poco más (...) más especialización unido un poco a las prácticas, para dar posibilidades a aquellas personas(...)” (CD-C3-GD familias-p.16-l.562)

Desde el centro especial de empleo, antes de que el alumnado comience su periodo de prácticas, envían al centro educativo un documento para la evaluación de competencias laborales y adaptativas. Por tanto, otra buena práctica que se identifica en este centro es **compartir con el centro especial de empleo informes de evaluación de competencias**

laborales y adaptativas (CD-C3-AD04 Documento de evaluación de competencias laborales y adaptativas). Unido al proceso de las experiencias prácticas en entornos laborales y las relaciones con el centro especial de empleo, otra práctica que se identifica en este centro es la de **crear una figura responsable de coordinación de experiencias laborales**. Esta persona es la responsable de contactar con el centro especial de empleo y enviar la solicitud de prácticas y, también, de cumplimentar el documento de evaluación que se envía desde el centro especial de empleo, para volver a enviarlo con toda la documentación correspondiente. A partir de esta información, los y las profesionales afirman que es el centro especial de empleo el que hace la propuesta de prácticas, que posteriormente es aceptada por ellos y por la delegación.

“(...) nosotros planteamos las prácticas el último curso, (...) hacia octubre, (...) hago la solicitud en el centro especial de empleo de las prácticas de los alumnos que tenemos ese año en el último curso, (...) ellos nos envían una solicitud con una evaluación del alumno, (...) una pequeña evaluación de cómo es el alumno, qué aptitudes, qué actitudes tiene, cuáles son sus gustos, cuáles serían sus preferencias, nosotros a todo esto adjuntamos la documentación referente a ese alumno, (...) ellos nos hacen una propuestas de prácticas para tal alumno, (...) nosotros, (...) la aceptamos y presentamos a Delegación un proyecto, (...) justificamos la práctica, (...) calendario concreto, (...) qué día empieza, qué día acaba, cuantas horas, en qué lugar, con qué supervisión, con qué monitor de referencia, (...) con el visto bueno de Delegación, (...) ya pueden ir” (CD-C3-E02-p.3-l.67)

En palabras de los y las profesionales, a lo largo del periodo de prácticas, así como una vez que finalizan, la responsable de las prácticas externas es la que se reúne con los responsables del centro especial de empleo, así como con las familias, con el fin de trasladar toda la información. El centro especial de empleo realiza una valoración que se traslada a las familias a través de la responsable de las prácticas externas en el centro educativo.

“(...) después de esas prácticas, los monitores que han estado con ellos, (...) han hecho una valoración de las prácticas, (...) se han reunido y me han pasado la evaluación a mí, (...) yo esta evaluación se la transmito a los padres, (...) porque mientras están en el periodo de prácticas, toda la información y todas las relaciones entre el centro de empleo e instituto o centro, los padres no intervienen para nada, (...) incluso las faltas de que está enfermo, a través de mí, (...) hay relación (...) mientras están de prácticas, yo hablo todas las semanas con el monitor, (...) cualquier tipo de incidencia me comunican a mí, yo me reúno con los padres (...)” (CD-C3-E02-p.5-l.156)

“(...) la evaluación que hacen ellos nos la entregan a nosotros, nosotros ahora tenemos un periodo de reuniones con los padres, para hacerles ver cuál es la realidad, (...) que aunque hayan hecho unas prácticas y (...) tengan una evaluación fabulosa, no quiere decir que hay un empleo, porque las prácticas son jornadas de 4h con la supervisión directa, (...) en el periodo de aprendizaje, (...) entonces, el salto (...) al mundo real del trabajo de 8h, con independencia, con autonomía y con desarrollo del trabajo hay mucha distancia. (...) probablemente ahora pasen a hacer otras prácticas en el mundo ocupacional, un poco en los ámbitos que ellos les han visto bien, les gustan, pero de ahí al contrato definitivo, (...) es un proceso largo, porque cada vez hay menos empleos.”
(CD-C3-E02-p.6-l.186)

Además, los y las profesionales consideran que se trata de **promover experiencias prácticas diversas**. Desde el centro especial de empleo, cuando se envía la evaluación inicial con el fin de conocer cómo se desenvuelve el alumnado en relación a ciertas competencias laborales como adaptativas, así como las expectativas e intereses que tienen los y las jóvenes, familias y profesorado en relación a las prácticas (CD-C3-AD04 Documento de evaluación de competencias laborales y adaptativas), tratan de realizar una propuesta de prácticas adaptada al perfil individual de cada uno, dentro de la variedad de experiencias que se proponen. Los y las profesionales afirman, que la realización y proceso de prácticas del alumnado ha variado a lo largo de los años, y en la actualidad es el centro especial de empleo el que hace la propuesta que suele variar desde el empleo ordinario, los talleres protegidos o incluso, prácticas multidisciplinares.

“(...) podemos ver si uno está más o menos preparado para un trabajo fuera del empleo protegido, (...) suele hacer un informe previo que piden los de los centros especiales de empleo, porque aquí, todo el tema de prácticas y empleo lo llevan ellos, (...) luego tienen una entrevista allí, (...) ellos deciden cómo y dónde colocarlos. Nosotros podemos dar una pista de dónde pueden estar bien, pero al final (...) ellos deciden la situación final.” (CD-C3-E01-p.7-l.212)

“(...) las prácticas a lo largo de la historia han sido de muy diferentes maneras, antes (...) las prácticas eran en los talleres, única y exclusivamente, (...) íbamos nosotros a las prácticas con ellos, (...) entrábamos en los talleres y hacíamos un poco de monitores, (...) luego ya se ha ido diversificando mucho, (...) la oferta de las prácticas ha variado, (...) sí tienen en cuenta, cuáles son las motivaciones del alumno, (...) qué es lo que le gustaría al alumno, (...) a los padres, (...) al profesorado, es un proceso bastante completo. (...) ellos

nos hacen una propuesta de prácticas para cada uno de los alumnos que pueden ser muy diversas, prácticas en centros ordinarios, prácticas en taller protegido, dependiendo un poco de las capacidades, de la necesidad de supervisión, (...) este año, por ejemplo, hemos tenido un alumno que se han planteado prácticas en (...) una granja escuela, un chaval (...) con mayores dificultades y más necesidad de supervisión, (...) y hemos tenido grandísima suerte, que estando él allí, se ha creado una plaza (...) definitiva, y se la ofrecieron a él, (...) los padres han aceptado, y no ha vuelto, (...) otros 3 alumnos han hecho las prácticas en (...) G5, que son unas prácticas multidisciplinares, (...) han estado en el aula, (...) de reponedores en el Carrefour y (...) en el taller, (...) distintas cosas en periodos largos (...) un mes y medio en cada una de las cosas, (...) una práctica muy completa.” (CD-C3-E02-p.3-l.78)

“Dónde se desenvuelven mejor, dónde están más contentos, dónde hay más actitudes, más aptitudes para el desarrollo del trabajo, (...) yo creo que son muy buenas prácticas.” (CD-CE-E02-p.6-l.173)

“(...) en el centro especial de empleo tienen una entrevista primera, (...) a la hora de hacer las prácticas, en la que te preguntas a ti qué te gustaría, (...) dónde te ves tú, (...) la práctica (...) puede ir en algún momento, relacionada con esas expectativas, o con ese gusto o esa prioridad que tienen (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.7-l.216)

En este sentido, las familias subrayan la importancia de que la propuesta de prácticas sea adaptada al perfil y características personales del alumno o alumna, valorando la posibilidad de realizar prácticas diversas, y afirmando que en algunos casos la mejor opción es el empleo ordinario, pero no en todos.

“El problema es el tema del dónde, está limitado el tema de las prácticas, (...) deberían hacerlo en los sitios más adecuados para el alumno, (...) el entorno ordinario es muy adecuado para algunos, y para otros, necesitas un entorno más estructurado, (...) particularizando las prácticas” (CD-C3-GD familias-p.17-l.601)

Tanto los y las profesionales, como las familias y el alumnado, consideran que las experiencias de prácticas laborales son beneficiosas para todo el alumnado, puesto que son parte del periodo de formación y les hace sentirse muy bien.

“(...) lo lógico es (...) que todos los chavales pasen de alguna manera, es un periodo de formación, (...) les aporta toda esa experiencia, un bagaje (...)” (CD-C3-E02-p.8-l.253)

“Sí, porque les hace sentirse muy bien (...)” (CD-C3-GD familias-p.17-l.119)

“Sí, porque es una ventaja, (...) para tener un curriculum (...)” (CD-C3-GD alumnado1-p.5-l.119)

Aun así, los y las profesionales recuerdan algún caso en el que algún alumno o alumna no ha ido de prácticas. Estos casos son mínimos, y generalmente relacionados con el perfil y características personales del alumno o la alumna.

“(...) creo que tengo en mente tres casos de alumnos que no se han ido de prácticas, (...) chavales con una orientación clarísima a un centro de día, (...) supervisión continua, (...) fíjate qué cantidad de chavales han pasado, bueno pues (...) sólo tengo el recuerdo de tres, (...) eso no quiere decir, que todos los que hayan ido de prácticas hayan consolidado su plaza, (...) hay chavales que no han podido, y hay chavales que se jubilarán allí (...)” (CD-C3-E02-p.8-l.264)

A lo largo del proceso de solicitud y comienzo del periodo de prácticas en los centros de empleo, tanto las familias como los y las profesionales identifican dificultades relacionadas con los tiempos. Los y las profesionales afirman, que en algún caso la propuesta de prácticas les llega con poco tiempo para poder iniciar el proceso y realizar todos los pasos que se plantean. Las familias, a su vez, comparten experiencias en las que debido al poco tiempo de decisión y poca información sobre la práctica a realizar, han decidido que no las realizasen en ese momento.

“(...) este año nos ha ocurrido, (...) nos dan la propuesta de prácticas (...) y nos dicen, empieza el lunes, esto es un jueves, (...) es verdad que debería funcionar esto con unos tiempos mucho más lógicos, teniendo en cuenta que empezamos desde octubre (...)” (CD-C3-E02-p. 4-l.116)

“(...) el año pasado (...) nos llamaron un miércoles y jueves, (...) para el lunes nos teníamos que decidir si iban a hacer prácticas a empleo protegido, (...) yo dije que en un sitio donde no sabía lo que iba a hacer, (...) y lo tenía que decidir ya en un fin de semana, sin hablar absolutamente con nadie, ni saber nada más, no iba a decir que sí(...)” (CD-C3-GD familias-p.18-l.616)

“(...) lo que nos gustaría es que nos explicaran qué prácticas van a hacer, dónde y cuándo, porque prácticas, (...) tiene que hacer, (...) son parte del final del programa” (CD-C3-GD familias-p.19-l.647)

Finalmente, en relación con la gestión de los procesos de prácticas en entornos laborales, una madre comentaba que le gustaría saber el grado de participación que podría tener en ese proceso.

“(...) o si puedo yo participar en ese proceso (...)” (CD-C3-GD familias-p.19-l.651)

Por tanto, en el Centro 3 y en relación a la formación y experiencias que preparan para el empleo, se identifican prácticas relacionadas con las actividades para la formación laboral, así como para las experiencias profesionales en los centros de empleo. Por otro lado, los distintos agentes identifican también, ciertas dificultades y obstáculos a lo largo del proceso. Estas dificultades se relacionan con los tiempos de decisión de realizar las propuestas de prácticas que propone el centro especial de empleo, y la transmisión de la información concreta de estas propuestas.

En síntesis, en este centro se identifican las siguientes buenas prácticas en relación a la formación y experiencias que preparan para el empleo:

- Participación de todo el alumnado en actividades de preparación laboral.
- Figura profesional responsable de coordinación de experiencias laborales.
- Informe para la evaluación profesional y plan personal.
- Promoción de diversas experiencias prácticas.

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

Otro de los componentes de los programas de transición es la formación en habilidades funcionales para la vida, como una de las prácticas esenciales para el desarrollo de destrezas para la comunidad. Para ello, resulta necesario proponer actividades de enseñanza aprendizaje basadas en entornos naturales, también, fuera de la escuela.

En el Centro 3, la formación y experiencias que preparan para la vida independiente se desarrolla a través del desarrollo de habilidades funcionales y actividades en espacios y servicios de la comunidad. A continuación, se detallan en mayor profundidad las actividades identificadas en este centro.

En relación a la formación para la vida independiente, desde las observaciones realizadas en las distintas sesiones del centro, se observa la realización de actividades funcionales como la compra de billetes de autobús, el trabajo de contenidos relacionados con una salida próxima o la realización de labores para el desarrollo de la autonomía doméstica.

Taller de informática: La actividad trata de que cojan billetes de autobús a distintos lugares con ALSA, y a partir de distintos horarios, (...) un viaje en autobús, de Donosti a Madrid: hora de salida, hora de llegada, fecha, asiento, precio, (...) este semestre se ha trabajado los autobuses, el cine y la compra de entradas. (CD-C3-O02-p.1-l.25)

Sesión de ciencias: Dado que próximamente tienen una salida al planetario, se encuentran trabajando aspectos que van a trabajar en la salida, a partir de un documento elaborado por el planetario. (CD-C3-O03-p.1-l.8)

Taller de cocina: (...) los grupos tienen la tarea de elaborar un bizcocho, (...) en este taller de cocina, cocinan, limpian, planchan, ponen la lavadora, hacen compras, cosen (...). (CD-C3-O06-p.1-l.8)

La realización de actividades funcionales y el desarrollo de la autonomía es además, un componente en el que los distintos agentes muestran su acuerdo en afirmar que se trabaja.

“En cuanto llegan aquí, (...) uno de los primeros temas que tocamos con los padres es, cómo viene este chaval al cole (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.8-l.276)

“(...) sí que intentan trabajar mucho la autonomía, (...) antes (...) te comunicabas más con la agenda, (...) ya como que eso se empieza a romper, (...) lo que se pretende es que si el alumno se le dice algo, sea capaz de trasladarlo a la familia, (...) sí que he observado que ha ayudado” (CD-C3-GD familias-p.11-l.364)

“Hacemos cocina, (...) y también compras, todos los martes” (CD-C3-GD alumnado1-p.18-l.516)

“(...) solemos ir de aquí del cole también, a comprar el periódico, el pan (...)” (CD-C3-GD alumnado2-p.12-l.337)

“Aquí dicen que no es cuestión de hacerlo todo bien, (...) también el comportamiento, la actitud y el respeto” (CD-C3-GD alumnado1-p.21-l.631)

Aunque, como se ha comentado anteriormente, los distintos agentes consideran que se trabajan habilidades funcionales para la vida, los y las profesionales consideran que la priorización de las áreas de trabajo de las familias es distinta a la suya. Como se apuntaba en el apartado de la participación de las familias, mientras los y las profesionales afirman que el desarrollo de la autonomía personal es una de los objetivos principales del AAT, tienen la sensación de que las familias valoran más positivamente el trabajo relacionado con las áreas

académicas. Además, añaden que consideran que hay veces en las que sienten que no se valoran las actividades que se realizan en los talleres.

“(...) los padres, qué es lo que priorizan, deberes de matemática o lengua, (...) en cambio, el trabajo que se ha hecho en los talleres no, (...) o sea, los objetivos mal comprendidos.” (CD-C3-GD profesionales-p.10-l.332)

“(...) por ejemplo, (...) que haga tres divisiones, les parece fenomenal a la familia, (...) ahora le dices, (...) el objetivo va a ser que durante esta semana, él se lave los dientes sólo, (...) vamos a pautar, hemos hecho un programilla, (...) esta semana le vamos a pedir, que todas las mañanas cuando se levante, después de desayunar, sólo recordarle que se tiene que lavar los dientes, (...) ahí es muy difícil, (...) porque hay como una consideración de que a ti que te importa eso (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.10-l.339)

“(...) quiero que haya una actitud, encaminada a una autonomía, (...) ser autónomo en esas pequeñas cosas, (...) tú de repente no le haces autónomo en un día, tú no llegas a una empresa, te pones a trabajar y te haces autónomo, sino que hay todo un trabajo detrás de pequeñas cosas (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.11-l.380)

“(...) cuando hablamos de vida cotidiana, les digo que es importante que ellos adopten esas actitudes de autonomía dentro de la casa, (...) tenemos una alumna, (...) que aquí plancha, mejor que las planchadoras profesionales, porque es una cría habilidosa, y que su madre, le quite valor totalmente a eso, (...) o al vivir sola, o ir sola, o levantarse por la mañana y hacerle espabilar ella sola, (...) no conseguimos que adquiriera un ritmo, (...) porque va al ritmo que marca su madre (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.13-l.416)

Un alumno, en concreto, afirma también que echa de menos trabajar más las áreas académicas como sociales, matemáticas y naturales.

“(...) a mí (...) me gustaría hacer un poquito sociales, mate y naturales.” (CD-C3-GD alumnado1-p.10-l.267)

Siguiendo con las áreas de trabajo para el desarrollo de habilidades para la vida, los y las profesionales señalan el tema de las amistades, las relaciones y la resolución de conflictos como áreas de trabajo significativas para el alumnado.

“(...) les cuesta el tema de las amistades, y las relaciones, gestionar la amistad y la relación (...)” (CD-CE-GD profesionales-p.17-l.624)

“(...) tal vez, faltaba algo relacionado con la resolución de conflictos, (...) para gestionar todo eso cuesta, cuesta tiempo, y mucha energía por parte de todos, (...) lo difícil es manejar, porque cada uno está totalmente cerrado en lo suyo, (...) esa empatía, (...) por qué te estas sintiendo mal o cómo te expreso yo cómo me siento (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.18-l.647)

En esta línea, los y las profesionales exponen la necesidad de **incluir situaciones del día a día para el desarrollo de actitudes, destrezas y habilidades para la vida**, que se identifica, como una práctica para el desarrollo de esta dimensión de buena práctica. Los y las profesionales comentan las dificultades de poder planificar el desarrollo de estas actitudes, aunque las consideran determinantes, por lo que tratan de tenerlas en cuenta en todo momento.

“(...) hay una serie de cosas, las actitudes, (...) que no puedes trabajarlas de manera clara, (...) es aprovechar una situación para trabajar eso, (...) eso suele ser más difícil, es un poco trabajar sobre la marcha, porque aquí, puedes planificar que aprendan a manejar el dinero, (...) que aprendan a hacer no sé qué cosa en el taller, (...) pero lo otro es más importante casi, (...) entonces aprovechamos una determinadas situaciones para trabajar, (...) tratamos de no perder de vista esos aspectos (...) relacionales” (CD-C3-E01-p.5-l.136)

Otra de las prácticas que se identifica en este centro en relación a esta dimensión es **formular las características y resultados de aprendizaje del alumnado en competencias prácticas**. Desde los distintos documentos e informes de evaluación, así como de planificación de los procesos de transición del alumnado, los ítems se formulan como competencias prácticas, y se valoran las necesidades de apoyo que tienen para su desarrollo a partir de una escala (CD-C3-AD01 Documento de evaluación inicial de competencia del alumno para el centro de procedencia, AD02 Plan de tránsito individual, AD03 Informe final del AAT).

Además de las habilidades para la vida, el centro trata de **utilizar espacios y recursos comunitarios para la realización de actividades de enseñanza aprendizaje**. Esta práctica se identifica en una de las observaciones realizadas en la que se hace una salida a un museo.

Salida comunitaria: (...) realizan una salida al museo San Telmo. (CD-C3-O04-p.1-l.7)

Taller de cocina: En este taller de cocina, cocinan, limpian, planchan, ponen la lavadora, hacen compras y cosen. (CD-C3-O06-p.1-l.17)

“(...) el taller de cocina, piensan qué van a hacer y bajan, (...) una o uno lleva el dinero y

siempre van dos (...)” (CD-C3-GD familias-p.8-l.268)

En cuanto a la formación y experiencias que preparan para la vida independiente, en el Centro 3 se identifican prácticas relacionadas con el desarrollo de habilidades para la vida, así como la presencia de actividades fuera de la escuela. En relación a ese último apartado relacionado con las salidas comunitarias, se identifica la dificultad que se describía en el apartado de planificación individualizada de la transición, así como en el de participación de las familias, en las que se comentaba el desconocimiento de los objetivos de estas salidas por parte de las familias. Por tanto, puede ser considerado como un obstáculo.

Concluyendo, en el Centro 3 y en relación a la formación y experiencias que preparan para la vida independiente se identifican las siguientes prácticas:

- Desarrollo de habilidades funcionales y actividades en espacios y recursos comunitarios
- Aprendizaje y desarrollo de actitudes y destrezas a partir de situaciones del día a día.
- Formulación de características y resultados de aprendizaje en competencias prácticas.

5.2.3.6. Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad

La participación de los y las jóvenes en entornos ordinarios y contextos inclusivos aumenta la satisfacción de los y las jóvenes, así como las posibilidades de lograr resultados postescolares exitosos como la participación comunitaria o el empleo. Por tanto, resulta importante impulsar la participación en la educación general, los servicios de la comunidad o el empleo ordinario.

En este centro, la participación en grupos ordinarios es una práctica que se contempla desde el centro y se valora por parte de las familias, el profesorado como el alumnado, a partir de las características individuales de cada caso. En las siguientes líneas, se describen en mayor profundidad estas prácticas.

Este centro, en relación a la participación en grupos ordinarios, los y las profesionales afirman que, en general, contempla la realización de actividades conjuntas y desde dirección siempre han estado muy dispuestos a fomentar estas experiencias.

“(...) en este centro, (...) tiene buena acogida, se contemplan determinadas actividades, nos avisan (...) vamos a hacer esto, si queréis participar, nosotros valoramos la posibilidad de participación y participamos o no. Siempre desde dirección han estado abiertos a cualquier iniciativa nuestra, incluso desde los ciclos formativos, alguna vez

hemos participado en actividades conjuntas. (...) si ha habido necesidad de integrar a alguien, (...) suele ser una negociación entre nosotros (...) con el profesor de la asignatura en la que queremos integrar al alumno. No suelen poner muchas pegas, pero sí que hay ciertas reticencias, sobre todo si no tienen práctica, (...) últimamente hacemos muy pocas integraciones o prácticamente nada (...)" (CD-C3-E01-p.7-l.223)

En palabras de los y las profesionales, a lo largo de los años se han puesto en marcha distintas experiencias, aunque últimamente, por el perfil del alumnado, no consideran que sea significativo realizar estas inclusiones. Aunque identifican otra práctica relacionada con **utilizar los espacios de AAT como recursos para el alumnado de todo el centro**. Han experimentado con programas de integración a la inversa, es decir, la inclusión de jóvenes sin discapacidad en las aulas de aprendizaje de tareas, y se han valorado como positivas, aunque con el ratio de alumnado con el que cuentan en la actualidad, esta posibilidad se dificulta.

"(...) hace algunos años (...) sí que había chavales (...) con cierto nivel y que eran capaces de estar en alguna asignatura integrados, pero que últimamente no, porque no vemos esa opción, aparte de que, no es una cosa fácil, porque es una cosa que tienes que negociar con el profesor de la materia en la que le quieres integrar, y si tiene cierta sensibilidad, a lo mejor te admite esa persona (...)" (CD-C3-GD profesionales-p.19-l.667)

"(...) solo nos ha funcionado la integración que es a la inversa, (...) nosotros tener el taller abierto y que nos mandes los cinco o seis (...) esto se usaba, (...) hemos pasado por muchos estadios, la integración absoluta en la que (...) desdoblábamos el aula y venía media aula desdoblada de primero y de segundo (...) y se daba tecnología con todos los demás, (...) era muy enriquecedor, (...) para ellos, la desatención para los nuestros, (...) el aula abierta, el taller abierto, un taller de joyería, (...) ese tipo de integraciones han funcionado, porque son beneficiosas para el centro, incluso, (...) y puede ser que para los nuestros, pero con un costo que es imposible, y ahora, con el número de alumnos que tenemos son imposible." (CD-C3-GD profesionales-p.20-l.726)

Las familias exponen que en la medida de lo posible, y a partir de las características individuales de cada alumno o alumna, siempre que sea satisfactorio la participación en grupos ordinarios es lo ideal. Además, añaden que consideran que desde el centro se promueven diversas actividades en las que el grupo de AAT también podría participar, y sería otra forma de interactuar con todo el alumnado.

“(...) a mí me parece (...) lo ideal, porque lógicamente el que va a ir a participar ahí, son chavales que están preparados para ir, (...) yo siempre estoy con la misma historia, (...) tiene que haber un abanico grande de posibilidades que esté abierto a todo el mundo y que todos tengan opción (...) de poder elegir, (...) esa posibilidad me parece la ideal, (...) que igual la mía no tenga posibilidad de encajar, (...) pero habrá otro que sí” (CD-C3-GD familias-p.22-l.776)

“(...) en ese cuadernito de centro que nos mandan donde aparecen las cosas que van a hacer, hay cosas que siempre pienso que los del aula de aprendizaje de tareas, también podrían hacer, con el apoyo que necesitan, (...) excursiones, visitas, (...) pero no sé porque se queda tan escaso, tan reducido, (...) hay opciones en las que pueden interactuar con chavales que estén dentro del centro (...)” (CD-C3-GD familias-p.23-l.798)

En este sentido, los y las profesionales señalan las experiencias previas que ha vivido el alumnado, y que en muchos casos estas experiencias sólo resultan positivas en la teoría, pero no tanto en lo que les aportan a los y las jóvenes. Además, en este centro, el alumnado de AAT comparte patio y comedor con el alumnado de la ESO y las interacciones que se dan entre ellos son muy limitadas.

“hasta ahora han estado, en la mayoría de los casos, calentando la silla, (...) y salvo rara excepción a estas edades y a estas alturas, (...) ningún beneficio especial, porque también se pueden integrar a la hora del patio, a la hora del comedor, y ya ves cómo se forman los grupos, (...) no hay ninguna interrelación, en algún caso se saludan porque han podido estar en secundaria, en el barrio, y tal, pero la integración...” (CD-C3-GD profesionales-p.19-l.675)

“(...) muchos de ellos vienen después de una secundaria en la que el nivel curricular de ellos estaba aquí, y el nivel curricular de la secundaria estaba más arriba, pero por decreto está estipulado que tu vayas dos veces por semana a la clase de cuarto de la ESO, entonces, en la clase de cuarto de la ESO, me siento aquí y tengo que estar callado y no me muevo, (...) y desde luego, (...) no estoy entendiendo nada, pero sobre el papel hay un alumno con esta discapacidad que está integrado (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.21-l.746)

En este sentido, tampoco el alumnado muestra gran interés por participar en otros grupos, prefieren quedarse en el AAT y hacen alusión a las malas experiencias que han vivido.

“No, porque yo lo he pasado mal” (CD-C3-GD alumnado1-p.20-l.573)

“Yo no quiero, porque sin saber ellos nos critican, (...) en vez de preguntar qué hay en ese aula o lo que sea (...)” (CD-C3-GD alumnado1-p.20-l.576)

“(...) mejor (...) la clase de AAT, para mí mucho mejor” (CD-C3-GD alumnado2-p.12-l.319)

Los y las profesionales hablan también del tipo de relaciones que se establecen con sus iguales, que en ocasiones, en su opinión, no son las más satisfactorias. Aunque, los y las profesionales afirman también, que esto tiene que ver con el perfil de la persona.

“(...) si se da un poco de relación, siempre es desde ese punto de voluntariado, (...) que no necesitamos, porque eso, nos hace daño, (...) esta no es la forma, o vienes y le hablas con cierta normalidad, ya sabes que tu tema o tus intereses no los va a tener ella, pero (...) es una chica adulta, tiene dos años más que tú, háblale como una chica adulta que tiene dos años más que tú, (...) pero ese punto de normalización, no se puede pedir a los chavales si no se da entre los adultos, y la sociedad.” (CD-C3-GD profesionales-p.19-l.684)

“(...) pero también he visto buenos detalles de los chavales con los nuestros, (...) aquel que le pregunto a nuestro alumno que qué tal lo de su madre, que yo le pregunté al chaval, pero qué ¿le conoces?, y bueno, no, un poco solo, (...) es que le salió así (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.20-l.714)

El alumnado considera, que muchas veces, la dificultad para establecer relaciones está en el desconocimiento que hay del programa.

“Aquí, (...) hay gente que igual no saben cómo es el AAT y no saben lo que hacemos e insultan” (CD-C3-GD alumnado1-p.10-l.287)

Otra de las prácticas que se observa en este centro se relaciona con **disponer las instalaciones y espacios del centro de forma que el AAT forma parte de los mismos**. En este centro, se observa que las instalaciones del AAT están repartidas por las aulas del centro. En palabras de los y las profesionales, en otras épocas, incluso se compartían espacios.

“(...) este taller de madera era todo uno con el de tecnología, pero había problemas porque no había separación, y si estabas dando clase teórica y nosotros haciendo ruidos, pues era un lio (...) se hizo un muro, y nos quedamos juntos, pero más separados, (...) y las aulas, (...) algunas veces han estado más juntas, luego por problemas de espacio se separaron, nos quitaron, nos volvieron a dar” (CD-C3-E01-p.8-l.245)

Y en relación a la participación en entornos ordinarios, otra práctica es **posibilitar la realización de prácticas laborales en entornos ordinarios a partir del perfil del alumnado**. Tanto los y las profesionales como el alumnado, contemplan la posibilidad de realizar las prácticas en entornos ordinarios.

“(...) propuesta de prácticas para cada uno de los alumnos, que pueden ser muy diversas, prácticas en centros ordinarios, (...) dependiendo de las capacidades, de la necesidad de supervisión que tengan (...)” (CD-C3-E02-p.4-l.98)

“(...) mi familia va a abrir un local con repostería, y me gusta estar allí, ayudando a mi madre (...)” (CD-C3-GD alumnado2-p.12-l.333)

Respecto a la participación en grupos inclusivos y entornos ordinarios, en el Centro 3 se identifican prácticas que fomentan esta participación comenzando desde el nivel de centro. Aunque, sobre todo los y las profesionales, identifican también ciertas dificultades relacionadas con el cambio que se ha dado en el perfil del alumnado o las experiencias previas que han vivido, que en muchos casos no han resultado satisfactorias.

Para concluir, en este centro en relación a la participación en entornos ordinarios, se identifican las siguientes prácticas:

- Uso de los espacios de AAT como recursos para el alumnado de todo el centro.
- Disposición de las instalaciones y espacios de AAT.
- Promoción de prácticas laborales en entornos ordinarios.

5.2.3.7. Participación y colaboración interservicios

La coordinación y colaboración entre las distintas instituciones o servicios resulta un componente esencial de los procesos de transición e imprescindible para asegurar la continuidad de apoyos en las actividades postescolares. Resulta muy difícil que un solo organismo pueda abordar todas las actividades de transición.

En cuanto a la participación y colaboración interservicios, es una práctica valorada tanto por los y las profesionales como por las familias. Esta colaboración se observa sobre todo en relación al servicio especial de empleo. En las siguientes líneas, se describirán de forma más detallada las prácticas identificadas.

La primera práctica relacionada con la colaboración interservicios que se observa en este centro es **enviar documentos de evaluación inicial a los centros de procedencia del**

alumnado. En palabras de los y las profesionales, con el objetivo de tener una referencia previa del alumnado, elaboran un documento de evaluación inicial de las competencias del alumnado en relación a distintos ámbitos como la comunicación, la autonomía personal, las habilidades sociales e inserción comunitaria, la orientación al trabajo o las motivaciones e intereses profesionales, así como las habilidades más sobresalientes y deficitarias (*CD-C3-AD01 Documento de evaluación inicial de competencia del alumno para el centro de procedencia*).

“(...) ese informe suele ser de nivel de competencias del alumno, donde les pedimos que (...) nos rellenen una serie de ítems, relacionados con el ámbito de la comunicación, con el ámbito de la autonomía personal, (...) generalmente los ámbitos que vamos a trabajar aquí también, y así tenemos una referencia previa, (...) para poder situarnos de alguna manera.” (CD-C3-E01-p.3-l.80)

En este sentido, a partir de los mismos ámbitos, se identifica otra práctica relacionada con **elaborar informes finales valorando las competencias que tiene en cada uno de los ítems que componen el ámbito concreto cuando finaliza el programa** (*CD-C3-AD03 Informe final del AAT*).

“(...) al final de los años se hace un informe final, (...) tenemos dividido como (...) no es capaz o no hace, (...) es capaz con ayuda, (...) es capaz solo o con poca ayuda, y sí hace (...) depende del ítem, (...) por ejemplo, se orienta en el espacio y en el tiempo, (...) pues sabemos que es capaz con ayuda, (...) a veces necesitamos poner más ítems porque alguien ha descubierto alguna cosa diferente que no se recoge, (...) pues se añade” (CD-C3-E01-p.9-l.255)

Además de estos documentos que se crean desde el centro educativo, otra práctica se relaciona con **intercambiar el documento de evaluación de competencias laborales y adaptativas con el centro de empleo.** Desde el centro especial de empleo, y antes de que el alumnado vaya de prácticas, se envía un documento de evaluación, con el fin de conocer las características, intereses y expectativas del alumnado, su familia y el profesorado, para la realización de la propuesta de prácticas (*CD-C3-AD04 Documento de evaluación de competencias laborales y adaptativas*).

“(...) ellos nos envían una solicitud con una evaluación del alumno, (...) una pequeña evaluación de cómo es el alumno, qué aptitudes, qué actitudes tiene, cuáles son sus gustos, cuáles serían sus preferencias, (...) adjuntamos (...) toda la documentación referente a ese alumno, (...) cuales son las motivaciones del alumno, (...) qué es lo que le

gustaría al alumno, (...) a los padres, (...) al profesorado, es un proceso bastante completo” (CD-C3-E02-p.3-l.87)

Una vez finalizan las prácticas laborales se observa otra práctica que tiene que ver con **realizar un informe final de desde los centros de empleo para el trasvase de información al centro educativo y la familia**. En palabras de los y las profesionales, este informe lo realizan las responsables de prácticas del centro especial de empleo y valoran la experiencia del alumno o alumna en relación a factores clave, competencias sociales y factores base que ellos identifican, además de un apartado de aspectos relevantes y otro de áreas de mejora (*CD-C3-AD05 Informe final del centro especial de empleo*). Además, la responsable de las prácticas externas en el centro afirma que es ella la que se reúne con los monitores y las monitoras de los centros especiales de empleo para que le trasladen la información del informe y seguidamente, ella es la responsable de trasladar esta información a las familias. Por tanto, se identifica otra práctica relacionada con **realizar reuniones con el centro de empleo y la familia para trasladar y compartir la información entre las distintas fuentes significativas**.

“(...) después de esas prácticas, (...) han hecho una valoración de esas prácticas, los monitores que han estado con ellos, los asistentes sociales, (...) se han reunido, y me han pasado a mí la evaluación, (...) nosotros ahora, tenemos un periodo de reuniones con los padres, (...) esta documentación es totalmente reservada, yo, a los padres del alumno les dejo leer también (...)” (CD-C3-E02-p.5-l.156)

Otra práctica de colaboración interservicios que se identifica en este centro es **facilitar la carta de presentación de los servicios del centro especial de empleo a las familias**. En palabras de los y las profesionales, desde el centro especial de empleo, además del informe final, añaden un documento de presentación de los servicios del centro especial de empleo, para que cuando la responsable de las prácticas externas en el centro educativo se reúna con la familia para la devolución del informe, pueda cerrar el proceso facilitándoles esta información (*CD-C3-AD06 Carta de presentación de los servicios del centro especial de empleo*).

“(...) les entrego la solicitud de empleo del centro especial de empleo, (...) el centro especial de empleo ya tiene todo del alumno, tienen la práctica, tienen todos los informes que yo les he facilitado y tienen ya la solicitud, (...) a partir de este momento, (...) ahora ya vuestra relación es con el centro de empleo, (...) de aquí al empleo hay todavía un periodo de formación que puede ser a través del taller, (...) cómo están organizadas las plazas, (...) de alguna manera te orienta un poquito en lo que hay.” (CD-C3-E02-p.7-l.210)

Aunque se identifican distintos documentos para el trasvase de la información entre los distintos servicios, los y las profesionales afirman que cuando las familias llegan a las aulas de aprendizaje de tareas, la falta de información es aparente.

“(...) si desde algún sitio se les explicara bien, en qué consiste el aula de aprendizaje de tareas, y se le diera el suficiente valor y consistencia, seguro que la gente estaría (...) mucho más capacitada para entender todo esto, lo que pasa es que no hay información ni en los propios centros (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.13-l.449)

“(...) cuando llegan aquí los padres, lo primero que te dicen es, me han dicho en el cole que ya no puedo seguir y tengo que venir a un centro, y me han dicho a este, (...) no tienen ni idea a qué vienen, ni para qué, (...) cuando les están dirigiendo desde la ESO hacia aprendizaje de tareas, nadie se dedica a explicarles qué es lo que tienen que hacer, o lo que va a hacer luego, a dónde va, por qué y cómo (...)” (CD-C3-GD profesionales-p.13-l.459)

Las familias, por su lado, exponen que cara a finalizar el programa de AAT, esperan que desde este servicio se les ofrezca información sobre los distintos servicios y programas que pueden encontrarse después.

“(...) yo quiero pensar que cuando acabe ahora en las aulas de aprendizaje de tareas, ellos te orienten para hacia a dónde puede ir encaminado tu hijo, cuales son la oportunidades que hay en el centro de empleo protegido, y las alternativas que hay, eso es de lógica. Otra cosa es que luego nosotros por nuestra parte, tengamos que ir visualizando, porque lo que no quiero es tener a mi hija sentada en el sofá, (...) ella necesita darle continuidad a esa vida que ha tenido de relación, pero cuál es el problema, que se te presenta muchas veces, que los padres tenemos que estar constantemente invirtiendo económicamente todo lo que puedes para que tu hijo no esté en casa, esté haciendo alguna actividad, este reforzando el tema educativo, cantidad de cosas que no se hacen en las aulas, (...) o sea que, si en un momento determinado, se acaban las aulas y no tienen ningún otro sitio donde ir, desde luego, ocupados les vamos a tener, porque nos esforzamos todo lo que podemos” (CD-C3-GD familias-p.21-l.726)

En este centro, respecto a la participación y colaboración interservicios se identifican distintas prácticas, sobre todo en relación a los centros educativos anteriores y al centro especial de empleo. Aun así, la falta de información desde otros servicios es una de las dificultades que se puede considerar, así como dar un paso más allá del trasladar información y poder colaborar a

través de objetivos compartidos.

En síntesis, en el Centro 3, en relación a la participación y colaboración interservicios, se identifican las siguientes prácticas:

- Informes de evaluación inicial para los centros de procedencia.
- Informe final de las competencias del alumnado cuando finaliza el programa.
- Intercambio de la evaluación de competencias laborales y adaptativas con el centro de empleo.
- Informe final de los centros de empleo.
- Realización de reuniones con el centro de empleo y la familia para trasladar y compartir la información entre las distintas fuentes.
- Carta de presentación de los servicios del centro especial de empleo.

5.2.4. Síntesis de los resultados del Estudio II

Este segundo estudio partía de la idea de analizar en profundidad tres centros educativos que se identifican como significativos desde el Departamento de Educación, con la finalidad de identificar concreciones y ejemplificaciones prácticas que permitan visualizar modalidades y formas en las que se desarrollan las dimensiones de buenas prácticas identificadas por la literatura, en la realidad de los programas de AAT.

A través del análisis de los datos recogidos en cada uno de estos centros, a lo largo de este capítulo se han identificado y descrito las prácticas que se han identificado en cada uno de ellos, así como los obstáculos que se observan y la consideración general de la dimensión en relación a los distintos agentes que han participado en el estudio (estudiantes, profesionales y familias). En las siguientes líneas, se tratan de describir las prácticas que se han identificado por cada una de las dimensiones y la consolidación de las mismas.

En cuanto a la primera dimensión de buenas prácticas, **la participación de los y las jóvenes y la promoción de la autodeterminación**, se identifican nueve prácticas. Dos de estas nueve prácticas, la *elección de tareas y actividades dentro de las actividades curriculares* y las *modificaciones en las propuestas a partir de la significatividad del alumnado*, se desarrollan en los tres centros, por lo que se pueden considerar prácticas generalizadas en los distintos contextos. Por otro lado, en esta dimensión, se observan diversas prácticas, que aunque únicamente se desarrollen en un centro en concreto, y por consiguiente, sean incipientes, promueven el desarrollo de esta dimensión. En este sentido, en el Centro 1 se identifican el *sistema de representación del alumnado*, *el club de aficiones*, *el espacio de tutoría*

personalizada, el uso de la herramienta de autoevaluación trimestral o las estrategias de empoderamiento, con el fin de promover el éxito. En cuanto al Centro 2, relacionándolo con que se trata de un centro de 2º ciclo con una clara orientación hacia una profesión concreta, en general es el alumnado el que selecciona el centro y el programa. Respecto al Centro 3, se incluye un apartado de expectativas del estudiante en el documento de evaluación inicial, PTI y evaluación final, y se consideran los intereses y expectativas del alumnado para la selección de las prácticas externas. Por tanto, parece que mientras en el Centro 1 se identifican prácticas más dirigidas a la promoción y desarrollo de la autodeterminación, en el Centro 2 tratan de que las expectativas del alumnado estén relacionadas con la oferta concreta del centro, y en el Centro 3 tratan de ir conociendo y considerando los intereses y expectativas del alumnado a lo largo del proceso y a través de los distintos documentos. La tabla 5.24 recoge la definición de cada una de las prácticas relacionadas con esta dimensión.

Tabla 5.24: Definición de las prácticas de la dimensión autodeterminación.

Dimensión 1: Participación de los y las jóvenes y promoción de la autodeterminación	
Prácticas	Definición
Modificaciones en las propuestas a partir de la significatividad del alumnado.	Consideración de las características del alumnado para la realización de modificaciones en las planificaciones previas, con la finalidad de proponer actividades y tareas significativas.
Elecciones de tareas y actividades dentro de las actividades curriculares.	Posibilidades de flexibilizar las tareas planificadas a través de la realización de propuestas por parte del alumnado, la selección de actividades por parte del alumnado dentro de varias opciones, o la consideración de ideas y formas de hacer que se propongan por parte del alumnado y se incorporan a la dinámica.
Sistema de representación del alumnado.	Identificación de representantes de grupo, tanto a nivel de programa de AAT como a nivel de centros, para tratar quejas, sugerencias... y otros aspectos en los que se requiere la participación del alumnado. Por ejemplo, los delegados y delegadas, y subdelegados y subdelegadas de grupo.
Espacio de tutoría personalizada.	Consideración de espacios y momentos para la realización de tutorías individuales con el alumnado, más allá de los espacios de tutoría grupales que se establecen en el horario.
Club de aficiones.	Incorporación de una sesión semanal en el horario del programa en el que se ofrecen distintos talleres, entre los cuales el alumnado puede seleccionar dónde participar, y se crean con el objetivo de despertar aficiones. Entre los talleres se encuentran, percusión, teatro y radio, entre otros.
Uso de herramienta de autoevaluación trimestral.	Elaboración de un documento de autoevaluación con la finalidad de que al final de cada trimestre el alumnado pueda evaluar el cumplimiento de objetivos, así como reflexionar sobre la modificación, incorporación o eliminación de los mismos.
Estrategias de empoderamiento: promover el éxito.	Búsqueda y consideración de formas y actividades que permitan sentir seguridad y éxito al alumnado, a través de reforzar las fortalezas.
Selección del centro y programa.	Propuesta de diversas opciones disponibles en el contexto del alumnado antes de comenzar en el AAT, para que pueda seleccionar el centro y programa que más le interese.
Inclusión de expectativas del estudiante en la evaluación	Incorporación de un apartado que recoja las expectativas del alumnado en los documentos de referencia para la

inicial, PTI e informe final.	individualización de los procesos de transición.
Consideración de intereses y expectativas del alumnado para la selección de prácticas externas.	Identificación y consideración de los intereses y expectativas del alumnado en relación al empleo, antes de la selección de las experiencias de prácticas externas.

En segundo lugar, en relación a la **participación de las familias** o segunda dimensión de buenas prácticas, se identifican diez prácticas. Se puede considerar que tres de estas diez prácticas, la *realización de reuniones regulares para el seguimiento del alumnado y la familia*, *reuniones para recoger sugerencias de contenidos de formación a incluir* y *el uso de canales cotidianos de comunicación* son prácticas consolidadas, dado que se realizan en dos de los tres centros. Además, se identifican prácticas incipientes en cada uno de los tres centros. En el Centro 1 se observa la *representación de las familias del AAT en el AMPA*, *la realización de reuniones regulares para la elaboración y seguimiento del PTI*, *la consideración de las expectativas y preferencias de las familias en el PTI*, *la formación de familiares y la participación de familiares en el aula*. En el Centro 2 se identifica la *promoción de la colaboración de las familias en la consecución de objetivos*, y en el Centro 3 la *consideración de los intereses y expectativas de las familias para la selección de las prácticas externas*. En esta línea, las prácticas que permiten desarrollar esta dimensión en el Centro 1 se relacionan, sobre todo, con la participación de las familias en la elaboración y seguimiento del PTI, así como en la participación en las actividades de aula o formativas. Además, esta participación se eleva al nivel de centro, mediante la representación en el AMPA. En cuanto al Centro 2, la participación de las familias se desarrolla, generalmente, en relación al seguimiento de sus hijos e hijas y la colaboración en la consecución de los objetivos promovidos por el centro. Respecto al Centro 3, esta participación de las familias se relaciona con el seguimiento del alumnado y con las expectativas e intereses que tienen en relación a la selección de las experiencias prácticas. La tabla 5.25 recoge la definición de las prácticas identificadas en los distintos centros en relación a esta dimensión.

Tabla 5.25: *Definición de las prácticas de la dimensión familias.*

Dimensión 2: Participación de las familias	
Prácticas	Definición
Reuniones regulares para el seguimiento del alumnado y la familia.	Establecimiento y realización de reuniones regulares con la familia para el seguimiento y desarrollo del alumnado (p.e. reunión inicial, para el seguimiento del PTI, de evaluación, etc.).
Reuniones con las familias para recoger sugerencias de contenidos de formación a incluir.	Consideración de las peticiones y necesidades que identifican las familias en relación a contenidos de formación para incorporarlos a la programación de todo el alumnado.
Canales cotidianos de comunicación: WhatsApp, contacto telefónico, etc.	Consideración y uso de diversos canales de comunicación para la relación y colaboración con las familias.

Representación de las familias del AAT en el AMPA.	Presencia y participación de las familias del AAT en órganos de representación de nivel de centro.
Reuniones regulares para la elaboración y seguimiento del PTI.	Establecimiento y realización de reuniones regulares para la elaboración, puesta en práctica y evaluación del plan de transición individual de su hijo e hija-
Consideración de expectativas y preferencias de las familias en el PTI.	Inclusión de un apartado dirigido a las expectativas familiares en los documentos de referencia para la elaboración de los PTI.
Formación de familiares	Creación de formaciones para familiares a partir de la consideración de las propuestas y necesidades que estas identifican.
Participación de familiares en actividades de aula.	Incorporación de familiares a las sesiones de aula, tanto como participantes, como impartiendo sesiones.
Promoción de la colaboración de las familias en la consecución de objetivos.	Realización de propuestas de colaboración para el desarrollo de programas, identificando momentos y objetivos en los que pueden participar.
Consideración de intereses y expectativas de las familias para la selección de prácticas externas.	Inclusión de un apartado que recoja las expectativas familiares en los documentos para la recogida de información sobre las prácticas externas de empleo, antes de la selección de las mismas.

En tercer lugar, respecto a la dimensión de buenas prácticas relacionada con la **planificación individualizada de la transición**, se identifican nueve prácticas. Dos de estas nueve prácticas, *la identificación de una figura responsable para la coordinación de las distintas actividades* y *la personalización del programa (a través del planteamiento de objetivos individuales y la flexibilización en la creación de grupos y realización de actividades)*, se consideran prácticas generalizadas, puesto que se identifican en los tres centros analizados. En el caso de *la elaboración del PTI, la consideración de diversos ámbitos de la vida de la persona y la incorporación de las nuevas tecnologías para el seguimiento del alumnado*, son prácticas consolidadas, ya que se repiten en dos de los tres centros. Además, tanto en el Centro 1 como en el Centro 2, se identifican prácticas incipientes o iniciales relacionadas con esta tercera dimensión de buenas prácticas. En el primer centro, en relación a la puesta en práctica y seguimiento del PTI, *se utilizan otros recursos y ofertas del centro y se realizan evaluaciones trimestrales*; además, con el fin de realizar seguimiento postescolar del alumnado, *se crean sistemas y responsables para este seguimiento*. Respecto al Centro 2, *realizan propuestas a partir de la consideración de la situación individual del alumnado, y modifican y adaptan las formas de hacer, plantear y evaluar actividades y tareas*. Por tanto, las prácticas que se relacionan con el desarrollo de esta dimensión en el Centro 1, se relacionan, sobre todo, con la elaboración, puesta en práctica y seguimiento del PTI, así como con el sistema de seguimiento postescolar del alumnado. Las que se identifican en el Centro 2, se relacionan con la flexibilización y modificación de tareas, actividades, formas de hacer y de evaluar, en relación a las características individuales del alumnado. Y las prácticas identificadas en el Centro 3, con la personalización del programa a partir del planteamiento de objetivos individualizados y la

flexibilización en la creación de grupos y realización de actividades. La tabla 5.26 recoge la definición de las prácticas que se han identificado en relación a esta dimensión.

Tabla 5.26: *Definición de las prácticas de la dimensión individualización de la transición.*

Dimensión 3: Planificación individualizada de la transición	
Prácticas	Definición
Figura responsable de coordinar las distintas actividades.	Identificación de una figura de tutor/a responsable de la coordinación de la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación del proceso de transición del alumnado.
Personalización del programa: Planteamiento de objetivos individuales, flexibilización en la creación de grupos y realización de actividades.	Consideración de posibilidades para la adecuación del programa general a las características y objetivos personales de cada alumno y alumna, a través del planeamiento de planes individuales, flexibilización en los grupos y priorización de actividades.
Elaboración del PTI	Elaboración de un plan de transición individualizado para cada uno de los alumnos y las alumnas.
Consideración de diversos ámbitos de la vida de la persona.	Inclusión de diversos ámbitos de la vida de la persona: comunitario, laboral y educativo, así como las habilidades, inquietudes e intereses de la persona.
Incorporación de las nuevas tecnologías para el seguimiento del alumnado.	Uso de un soporte digital que permite realizar el seguimiento del alumnado a través de la recopilación de la información de las distintas fuentes, situaciones y ámbitos.
Puesta en práctica y seguimiento: uso de otros recursos y ofertas del centro y realización de evaluaciones trimestrales.	Valoración de las posibilidades disponibles a través de los recursos del centro y proponer incorporaciones en algunas actividades frente a otras, en relación al itinerario personalizado y la realización de evaluaciones trimestrales que permiten identificar necesidades y expectativas del momento.
Sistema de seguimiento postescolar: creación de sistemas y responsables para el seguimiento.	Identificación de una figura responsable para el seguimiento postescolar del alumnado y la creación de un soporte digital que permite incorporar y recuperar información sobre el alumnado que ha finalizado el programa por parte de cualquier profesional, con la finalidad de conocer los resultados de vida adulta
Realización de propuestas a partir de la consideración de la situación individual del alumnado.	Realización de un seguimiento personalizado de cada uno de los alumnos y las alumnas con la finalidad de identificar sus necesidades individuales y considerarlas en la propuesta general, realizando propuestas relacionadas con las mismas.
Modificaciones y adaptaciones en las formas de hacer, plantear y evaluar actividades y tareas.	Modificaciones y adaptaciones en las planificaciones previas a partir de la consideración de objetivos de aprendizaje individualizados, flexibilizando las formas de hacer y plantear las tareas, así como la evaluación de las mismas.

Siguiendo con las dimensiones de buenas prácticas, en relación a la dimensión relacionada con la **formación y experiencias que preparan para el empleo**, se identifican nueve prácticas. De estas nueve prácticas, *la participación de todo el alumnado en las actividades de preparación laboral, la promoción de variedad de experiencias laborales y la identificación de una figura profesional para la coordinación de experiencias laborales*, se consideran prácticas generalizadas, dado que se identifican en los tres centros. A su vez, *la realización de informes para la evaluación profesional y posterior plan personal del alumnado*, se trata de una práctica que se desarrolla en dos de los centros, por lo que se considera una práctica consolidada. En cuanto al Centro 1 y el Centro 2, se identifican, también, prácticas incipientes que únicamente

se desarrollan en ese centro, pero acompañan al desarrollo de esta dimensión. En cuanto a las prácticas incipientes del Centro 1, se identifican la *inclusión del ámbito laboral en el PTI de todo el alumnado, el establecimiento de relaciones con los futuros empleadores para el ajuste de los recursos formativos y la colaboración de las familias en la localización de entornos ordinarios de prácticas*. En cuanto al Centro 2, se identifica el *desarrollo de actividades, desde el taller, que después encontrarán en las prácticas y el empleo, y la presencia de experiencias reales de empleo antes de que finalice el periodo formativo*. En este sentido, en el Centro 1, las prácticas que se identifican en relación a esta dimensión se relacionan, generalmente, con la participación de todo el alumnado en las actividades de preparación laboral, el ajuste de los recursos formativos a través de las demandas de los futuros empleadores y el fomento de la participación de las familias en la búsqueda de experiencias ordinarias de prácticas de empleo. En el Centro 2, a su vez, las prácticas se relacionan, sobre todo, con la especialización y desarrollo de actividades que después encontrarán en las prácticas y el empleo, y la promoción de experiencias reales de empleo antes de que finalice el proceso educativo. En cuanto al Centro 3, las prácticas identificadas se relacionan con la participación de todo el alumnado en actividades de preparación laboral, la realización de informes de evaluación de competencias laborales para el centro de empleo, y la promoción de experiencias de empleo diversas a partir de estas competencias. La tabla 5.27 recoge las diversas prácticas identificadas en relación a esta dimensión y la definición de las mismas.

Tabla 5.27: *Definición de las prácticas de la dimensión formación para el empleo.*

Dimensión 4: Formación y experiencias que preparan para el empleo	
Prácticas	Definición
Participación de todo el alumnado en actividades de preparación laboral.	Incorporación de objetivos de aprendizaje relacionados con la formación para el empleo para todo el alumnado, y por tanto, participación de todo el alumnado en estas actividades.
Promoción de variedad de experiencias laborales.	Consideración de diversas posibilidades y experiencias laborales además del empleo protegido, como el empleo ordinario, el voluntariado o los campos de trabajo, entre otros.
Figura profesional de coordinación de experiencias laborales.	Creación de una figura responsable para la coordinación de las experiencias de empleo, desde la selección, acceso, seguimiento y evaluación.
Informe para la evaluación profesional y plan personal.	Creación de un documento de evaluación de competencias laborales y adaptativas para compartir la información entre el centro educativo y el centro de empleo antes de la selección de las experiencias prácticas.
Inclusión del ámbito laboral en los programas de todo el alumnado.	Inclusión de un apartado dirigido al ámbito laboral en los planes de transición individualizados de todo el alumnado, como un aspecto a considerar y planificar.
Relaciones con futuros empleadores para el ajuste de los recursos formativos.	Consideración desde los talleres del centro educativo de la disposición y demandas de las realidades de empleo, con objetivo de ajustar sus recursos formativos.
Colaboración de familias en la localización de entornos	Incorporación de las familias como posibles miembros colaboradores para el contacto con diversos entornos donde el

ordinarios de prácticas	alumnado puede realizar las prácticas.
Trabajo, desde el taller, de actividades que después encontrarán en las prácticas y el empleo.	Creación de situaciones de formación laboral desde la escuela en las que se incorporan situaciones que en el futuro se encontrarán en los entornos de empleo reales.
Experiencias reales de empleo antes de finalizar el periodo formativo.	Fomento de las experiencias reales de empleo remunerado que se presentan, aunque el alumnado no haya terminado su etapa formativa en el AAT.

Respecto a la dimensión de buenas prácticas que hace referencia a la **formación y experiencias que preparan para la vida independiente**, se identifican once prácticas. Aunque estas once prácticas se relacionan con el desarrollo de un currículum funcional y la formación basada en la comunidad, el desarrollo de estas prácticas concretas difiere de un centro a otro, por lo que, se consideran prácticas incipientes. En el Centro 1, en relación al desarrollo de habilidades funcionales para la vida, se identifica *la inclusión de las asignaturas de vida cotidiana y habilidades sociales, el desarrollo de entrenamientos funcionales y el fomento de las amistades que surgen en la escuela con el fin de trasladarlas a su vida*. En cuanto a la formación basada en la comunidad, en este centro se identifican *variedad de espacios de aprendizaje y se crea una figura responsable de organizar y estructurar las actividades y salidas en la comunidad*. En cuanto al Centro 2 y en relación al currículum funcional, se *priorizan las actividades de taller frente a las académicas, se incluyen actividades para el desarrollo de la autonomía y se participa en experiencias laborales reales mediante el servicio de comedor del centro*. Respecto al Centro 3 y en relación al desarrollo de habilidades y destrezas funcionales para la vida, se *utilizan las situaciones que surgen en el día a día para el aprendizaje de actitudes y destrezas, y las características y resultados de aprendizaje se formulan en competencias prácticas*. Además, en relación a la formación basada en la comunidad, *desarrollan habilidades funcionales y realizan actividades a partir de espacios y recursos de la comunidad*. Por tanto, en relación a esta dimensión de buenas prácticas, en el Centro 1, el desarrollo de un currículum funcional dirigido al desarrollo de habilidades para la vida adquiere un peso importante a través de la incorporación de asignaturas y la generalización de aprendizajes a la vida. En cuanto al Centro 2, se recalca la importancia de desarrollar habilidades de autonomía, sobre todo, habilidades y destrezas relacionadas con el desempeño profesional. En cuanto al Centro 3, además de formular los resultados de aprendizaje en competencias prácticas, se utilizan espacios y recursos comunitarios para el desarrollo de habilidades y actividades. La tabla 5.28 recoge la definición de las prácticas que se identifican para el desarrollo de esta dimensión.

Tabla 5.28: *Definición de las prácticas de la dimensión formación para la vida independiente.*

Dimensión 5: Formación y experiencias que preparan para la vida independiente	
Prácticas	Definición
Inclusión de las asignaturas vida cotidiana y habilidades sociales en el programa.	Inclusión de asignaturas dirigidas a trabajar aspectos de la vida cotidiana, así como las habilidades sociales desde el horario general del AAT.
Planteamiento y desarrollo de entrenamientos funcionales: especialistas de apoyo educativo responsables de tramos concretos de los procesos de enseñanza aprendizaje.	Creación de entrenamientos funcionales por parte de los y las especialistas de apoyo educativo para el desarrollo de las áreas funcionales en las que cualquiera de los agentes (familias, profesionales, alumnado) identifica necesidades, todo ello, en relación a las evaluaciones individuales del alumnado y los objetivos de aprendizaje establecidos.
Fomento de las amistades que surgen en la escuela trasladándolas a su vida.	Fomento de las amistades que surgen en la escuela a través del desarrollo y trabajo de formas y posibilidades de poder encontrarse fuera de ella, con la finalidad de desarrollar la gestión su tiempo libre.
Variedad de espacios de aprendizaje.	Consideración de diversos espacios –pasillos, patios, el autobús, servicios de la comunidad, situaciones del día a día- como momentos y espacios de aprendizaje y desarrollo de destrezas para la vida.
Figura responsable de organizar y estructurar actividades y salidas en la comunidad.	Creación de una figura profesional responsable de organizar y estructurar las diversas actividades y salidas que se realizan en la comunidad, con la intención de que el alumnado se desenvuelva en distintas situaciones y posibilitarles opciones para poder participar en ellas.
Priorización de las actividades de taller frente a las académicas.	Organización del horario a partir de la priorización de las horas de taller frente a las académicas, primando la funcionalidad de las actividades que se proponen.
Inclusión de actividades para el desarrollo de la autonomía.	Incorporación de actividades para el desarrollo de habilidades relacionadas con la autonomía, como por ejemplo, la autonomía en los desplazamientos, el uso del dinero o la autonomía doméstica.
Participación laboral real en el servicio del comedor del centro.	Participación en servicios generales que ofrece el centro, para el desarrollo de habilidades laborales reales. Por ejemplo, la participación en el servicio de comedor del centro, convirtiéndose en los y las responsables de esa labor un día de la semana, como cualquier otro programa del centro.
Aprendizaje y desarrollo de actitudes y destrezas a partir de situaciones del día a día.	Inclusión de las situaciones diarias para el desarrollo de actitudes, destrezas y habilidades para la vida, considerando que sin esta contextualización resulta difícil la planificación de las mismas.
Formulación de características y resultados de aprendizaje en competencias prácticas.	Formulación de las características del alumnado, así como los resultados de aprendizaje a partir de competencias prácticas desde los diversos documentos e informes de evaluación, y valorando los diversos ámbitos y entornos de aprendizaje.
Desarrollo de habilidades funcionales y actividades en espacios y recursos comunitarios	Consideración de entornos y recursos comunitarios, para el fomento de la participación en los mismos, así como para el desarrollo de habilidades para la vida. Considerando posibilidades culturales así como del día a día (p.e. realización de compras para el taller de cocina).

En sexto lugar, y en relación a la dimensión de buenas prácticas relacionada con **participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad**, se identifican nueve prácticas. De estas nueve prácticas, cabe destacar que es la práctica relacionada con la *realización de prácticas en empleo ordinario* la que se generaliza en las tres realidades. En cuanto a las

demás, se consideran incipientes dada su significatividad para el desarrollo de esta dimensión, aunque únicamente se desarrollen en uno de los centros. Comenzando con el Centro 1, se identifican la *participación en grupos educativos ordinarios y en campos de trabajo, la creación de actividades y grupos flexibles para el desarrollo de actitudes y destrezas necesarias para la inclusión en grupos ordinarios, y la promoción de situaciones de enseñanza aprendizaje participativas, motivadoras y exigentes*. A su vez, en el Centro 2, se identifican la *creación de espacios y momentos inclusivos desde el centro y la participación en actividades de la comunidad*. En cuanto al Centro 3, las prácticas incipientes que se identifican en relación a esta dimensión son la *disposición de las instalaciones y espacios de AAT, y el uso de los espacios del AAT como recursos para el alumnado de todo el centro*. En este sentido, y en relación a la inclusión en grupos ordinarios, mientras las prácticas identificadas en el Centro 1 se relacionan con la participación en grupos educativos ordinarios y el apoyo para el fomento de esta participación, las prácticas del Centro 2 se relacionan con la creación de espacios y momentos inclusivos desde el centro, y las prácticas del Centro 3, con la disposición de las instalaciones del AAT como recursos para todo el alumnado de los distintos programas. La tabla 5.29 recoge las prácticas identificadas en relación a esta dimensión y la definición de las mismas.

Tabla 5.29: *Definición de las prácticas de la dimensión inclusión.*

Dimensión 6: Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad	
Prácticas	Definición
Realización de prácticas en contextos de empleo ordinarios.	Consideración y fomento de entornos ordinarios de empleo para la realización de experiencias prácticas.
Participación en grupos educativos ordinarios.	Inclusión en grupos educativos ordinarios relacionados con el itinerario personal del alumnado. Estas inclusiones, generalmente, se relacionan con la participación en talleres de formación profesional básica o grado medio, o en sesiones de EPA.
Participación en campos de trabajo.	Fomento de la participación en campos de trabajo, como una posibilidad de participar en un programa ordinario de la comunidad.
Creación de actividades y grupos flexibles para el desarrollo de actitudes y destrezas necesarias para la inclusión en grupos ordinarios.	Creación de grupos flexibles para el desarrollo de habilidades y destrezas que a través del itinerario personal del alumnado se identifican como necesarias. Por ejemplo, con el objetivo de que un grupo de alumnado se incorpore a EPA una vez finalice el AAT, se proponen sesiones de refuerzo cultural para el desarrollo de estas habilidades que se prevé que serán necesarias para la participación en ese programa.
Situaciones de enseñanza aprendizaje participativas, motivadoras y exigentes.	Planificación y desarrollo de un itinerario formativo de valor para el alumnado, caracterizado por situaciones de enseñanza aprendizaje significativas, participativas, motivadoras y exigentes, dirigidas a permitirle participar en la vida adulta.
Creación de espacios y momentos inclusivos desde el centro.	Inclusión de todo el alumnado del centro en los espacios y momentos de tiempo libre como las entradas y salidas, el comedor o el patio.
Participación en actividades de la comunidad.	Fomento de la participación en actividades que se proponen en entornos y servicios de la comunidad. Por ejemplo, en jornadas gastronómicas.
Disposición de las instalaciones y	Incorporación de los espacios del AAT a la globalidad de espacios

espacios de AAT.	del centro, distribuyéndolas por las aulas del centro, en vez de tratarse un espacio alejado y separado de los demás programas.
Uso de los espacios de AAT como recursos para el alumnado de todo el centro.	Experimentación de programas de integración a la inversa, considerando la inclusión de jóvenes sin discapacidad en las AAT.

Finalmente, en lo que a la última dimensión de buenas prácticas se refiere, **participación y colaboración interservicios**, se identifican once prácticas. De estas once prácticas, es la *establecer y sistematizar reuniones de contacto, seguimiento y trasvase de información entre el centro educativo y los centros de empleo* la que se generaliza en los tres centros. Las demás prácticas, son prácticas identificadas en cada uno de los centros, por tanto, se consideran incipientes. En cuanto a las prácticas identificadas en el Centro 1 se destacan el *contacto con las distintas entidades donde participa el alumnado, el entrenamiento del alumnado en relación a las demandas de los centros de empleo y las visitas para conocer otras realidades*. Respecto al Centro 2, la práctica que se identifica tiene que ver con *la creación de un plan de formación y seguimiento entre el centro educativo y los servicios de empleo*. Y, en lo que al Centro 3 se refiere, se identifican *los informes de evaluación inicial para los centros de procedencia, el intercambio de la evaluación de competencias laborales y adaptativas con el centro de empleo, el informe final de los centros de empleo, las reuniones con el centro de empleo y las familias para compartir la información entre las distintas fuentes, la carta de presentación de los servicios del centro especial de empleo y el informe final de las competencias del alumnado cuando finaliza el programa*. Por tanto, en relación a esta dimensión de buenas prácticas, en el Centro 1 se identifican prácticas relacionadas con el contacto que se establece con los centros de empleo para compartir información, pero también para adecuarse a las demandas del contexto de empleo y conocer distintas realidades. En cuanto al Centro 2, se resalta la colaboración en relación al programa de formación que se establece entre el centro de empleo y el centro educativo. Y en cuanto al Centro 3, la realización de diversos informes basados en las competencias del alumnado para el trasvase de información entre unos servicios y otros, así como la realización de reuniones entre diversos agentes significativos para compartir la información y presentar las distintas opciones y servicios. La tabla 5.30 recoge las prácticas identificadas en relación a esta dimensión, así como la definición de las mismas.

Tabla 5.30: Definición de las prácticas de la dimensión colaboración interservicios.

Dimensión 7: Participación y colaboración interservicios	
Prácticas	Definición
Establecimiento y sistematización de reuniones de contacto, seguimiento y trasvase de información entre el centro educativo y los servicios de empleo.	Creación de procedimientos compartidos para el contacto, acceso, seguimiento y trasvase de información sobre la formación y experiencias de empleo entre el centro educativo y el centro especial de empleo.
Contacto con distintas entidades donde participa el alumnado.	Contacto con las diversas entidades donde participa el alumnado con la finalidad de recoger información significativa de todas las fuentes, identificando al tutor o tutora como responsable del mismo.
Entrenamiento del alumnado adecuado a las demandas de los servicios de empleo.	Consideración de las demandas de los centros de empleo desde el centro educativo, entrenando al alumnado para la participación en estas experiencias. Contacto desde el centro de empleo con el centro educativo a partir de la necesidad de personal y formación específica del alumnado para la participación en esas experiencias concretas.
Visitas para conocer otras realidades	Realización de visitas a las realidades de empleo y viceversa para la visualización del trabajo que se realiza en cada contexto y poder coordinar su trabajo.
Creación de plan de formación y seguimiento entre el centro educativo y los servicios de empleo.	Elaboración de un documento que permite recoger la planificación de la formación en experiencias de empleo, y realizar el seguimiento entre el centro educativo y los servicios de empleo.
Informes de evaluación inicial para los centros de procedencia.	Creación y envío de documentos de evaluación inicial a los centros educativos de procedencia del alumnado. Estos documentos tratan de recoger información sobre las competencias del alumnado en diversos ámbitos (personales, comunitarios, laborales), así como sus motivaciones e intereses.
Intercambio de la evaluación de competencias laborales y adaptativas con el centro de empleo.	Intercambio de un documento de evaluación de las competencias laborales y adaptativas creado por el centro especial de empleo, para conocer las características, intereses y expectativas del alumnado, su familia y el profesorado antes de la realización de las experiencias prácticas.
Informe final de los centros de empleo.	Realización de un informe final por parte del o la responsable de las prácticas en el centro especial de empleo, valorando la experiencia en relación a los aspectos clave para el desempeño de un empleo, y con la finalidad de trasladar información al centro educativo y la familia.
Realización de reuniones con el centro de empleo y posteriormente con la familia para trasladar y compartir la información entre las distintas fuentes.	Realización de reuniones con los monitores y las monitoras de las experiencias prácticas del centro especial de empleo por parte de la responsable del centro educativo, para trasladar y compartir la información más significativa, y reunirse después con la familia y trasladarles, a su vez, esta información.
Carta de presentación de los servicios del centro especial de empleo.	Envío de un documento de presentación de los servicios del centro especial de empleo dirigido a las familias, con la finalidad de que los profesionales del centro educativo puedan trasladárselo, y conozcan las posibilidades existentes.
Informe final de las competencias del alumnado cuando finaliza el programa.	Creación de un informe final que recoge las competencias del alumnado cuando finaliza el programa, en relación a las mismas áreas de la evaluación inicial y realizado por los profesionales del AAT.

La tabla 5.31 resume las prácticas identificadas en cada uno de los tres centros educativos, en relación a las dimensiones de buenas prácticas de transición identificadas por la literatura.

Tabla 5.31: Resumen de las prácticas identificadas en los tres centros en relación a cada una de las dimensiones de buenas prácticas.

Dimensiones y prácticas identificadas	Centros		
	Centro 1	Centro 2	Centro 3
Dimensión 1: Participación de los y las jóvenes y promoción de la autodeterminación			
- Modificaciones en las propuestas a partir de la significatividad del alumnado.	X	X	X
- Elecciones de tareas y actividades dentro de las actividades curriculares.	X	X	X
- Sistema de representación del alumnado.	X		
- Club de aficiones.	X		
- Espacio de tutoría personalizada.	X		
- Uso de herramienta de autoevaluación trimestral.	X		
- Estrategias de empoderamiento: promover el éxito.	X		
- Selección del centro y programa.		X	
- Inclusión de expectativas del o la estudiante en la evaluación inicial, PTI e informe final.			X
- Consideración de intereses y expectativas del alumnado para la selección de prácticas externas.			X
Dimensión 2: Participación de las familias			
- Reuniones regulares para el seguimiento del alumnado y la familia.		X	X
- Reuniones con las familias para recoger sugerencias de contenidos de formación a incluir.	X	X	
- Canales cotidianos de comunicación: WhatsApp, contacto telefónico, etc.	X	X	
- Representación de las familias del AAT en el AMPA.	X		
- Reuniones regulares para la elaboración y seguimiento del PTI.	X		
- Consideración de expectativas y preferencias de las familias en el PTI.	X		
- Formación de familiares.	X		
- Participación de familiares en actividades de aula.	X		
- Promoción de la colaboración de las familias en la consecución de objetivos.		X	
- Consideración de intereses y expectativas de las familias para la selección de prácticas externas.			X
Dimensión 3: Planificación individualizada de la transición			
- Figura responsable de coordinar las distintas actividades.	X	X	X
- Personalización del programa: Planteamiento de objetivos individuales, flexibilización en la creación de grupos y realización de	X	X	X

actividades.			
- Elaboración del PTI.	X		X
- Consideración de diversos ámbitos de la vida de la persona.	X		X
- Incorporación de las nuevas tecnologías para el seguimiento del alumnado.	X	X	
- Puesta en práctica y seguimiento: uso de otros recursos y ofertas del centro y realización de evaluaciones trimestrales.	X		
- Sistema de seguimiento postescolar: creación de sistemas y responsables para el seguimiento.	X		
- Realización de propuestas a partir de la consideración de la situación individual del alumnado.		X	
- Modificaciones y adaptaciones en las formas de hacer, plantear y evaluar actividades y tareas.		X	
Dimensión 4: Formación y experiencias que preparan para el empleo	Centro 1	Centro 2	Centro 3
- Participación de todo el alumnado en actividades de preparación laboral.	X	X	X
- Promoción de variedad de experiencias laborales.	X	X	X
- Figura profesional de coordinación de experiencias laborales.	X	X	X
- Informe para la evaluación profesional y plan personal.	X		X
- Inclusión del ámbito laboral en los programas de todo el alumnado.	X		
- Relaciones con futuros empleadores para el ajuste de los recursos formativos.	X		
- Colaboración de familias en la localización de entornos ordinarios de prácticas.	X		
- Trabajo, desde el taller, de actividades que después encontrarán en las prácticas y el empleo.		X	
- Experiencias reales de empleo antes de finalizar el periodo formativo.		X	
Dimensión 5: Formación y experiencias que preparan para la vida independiente	Centro 1	Centro 2	Centro 3
- Inclusión de las asignaturas vida cotidiana y habilidades sociales al programa.	X		
- Planteamiento y desarrollo de entrenamientos funcionales: especialistas de apoyo educativo responsables de tramos concretos de los procesos de enseñanza aprendizaje.	X		
- Fomento de las amistades que surgen en la escuela trasladándolas a su vida.	X		
- Variedad de espacios de aprendizaje.	X		
- Figura responsable de organizar y estructurar actividades y salidas en la comunidad.	X		
- Priorización de las actividades de taller frente a las académicas.		X	
- Inclusión de actividades para el desarrollo de la autonomía.		X	
- Participación laboral real en el servicio del comedor del centro.		X	
- Aprendizaje y desarrollo de actitudes y destrezas a partir de situaciones del día a día.			X
- Formulación de características y resultados de aprendizaje en competencias prácticas.			X
- Desarrollo de habilidades funcionales y actividades en espacios y recursos comunitarios.			X

Dimensión 6: Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad	Centro 1	Centro 2	Centro 3
- Realización de prácticas en contextos de empleo ordinarios.	X	X	X
- Participación en grupos educativos ordinarios.	X		
- Participación en campos de trabajo.	X		
- Creación de actividades y grupos flexibles para el desarrollo de actitudes y destrezas necesarias para la inclusión en grupos ordinarios.	X		
- Situaciones de enseñanza aprendizaje participativas, motivadoras y exigentes.	X		
- Creación de espacios y momentos inclusivos desde el centro.		X	
- Participación en actividades de la comunidad.		X	
- Disposición de las instalaciones y espacios de AAT.			X
- Uso de los espacios de AAT como recursos para el alumnado de todo el centro.			X
Dimensión 7: Participación y colaboración interservicios	Centro 1	Centro 2	Centro 3
- Establecimiento y sistematización de reuniones de contacto, seguimiento y trasvase de información entre el centro educativo y los servicios de empleo.	X	X	X
- Contacto con distintas entidades donde participa el alumnado.	X		
- Entrenamiento del alumnado adecuado a las demandas de los servicios de empleo.	X		
- Visitas para conocer otras realidades.	X		
- Creación de plan de formación y seguimiento entre el centro educativo y los servicios de empleo.		X	
- Informes de evaluación inicial para los centros de procedencia.			X
- Intercambio de la evaluación de competencias laborales y adaptativas con el centro de empleo.			X
- Informe final de los centros de empleo.			X
- Realización de reuniones con el centro de empleo y posteriormente con la familia para trasladar y compartir la información entre las distintas fuentes.			X
- Carta de presentación de los servicios del centro especial de empleo.			X
- Informe final de las competencias del alumnado cuando finaliza el programa.			X

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN

- 6.1. EL OBJETO Y MÉTODO DE ESTUDIO
- 6.2. RESULTADOS GENERALES
- 6.3. RESULTADOS POR DIMENSIONES
- 6.4. VARIABLES QUE INFLUYEN EN LOS RESULTADOS. TIPOLOGÍA DE CENTROS.

CAPÍTULO 6.

DISCUSIÓN

Esta investigación se orienta a proveer de información acerca de hasta qué punto y de qué manera se están llevando a cabo los programas de transición en las Aulas de Aprendizaje de Tareas, buscando identificar prácticas que facilitan esa transición. Para ello, nos hemos aproximado desde dos perspectivas complementarias que nos permiten obtener una visión global desde los y las profesionales y contrastarla con algunas realidades concretas, recogiendo, así mismo la perspectiva de los diferentes agentes (profesionales, familias y jóvenes).

En este apartado, vamos a ir presentando, a modo de síntesis, y discutiendo los principales resultados de los dos estudios complementarios, tratando de responder con ello a los objetivos de la investigación. Empezamos apuntando algunos resultados tanto sobre objeto de estudio como de la metodología para centrarnos luego en los resultados de los estudios.

6.1. EL OBJETO Y MÉTODO DE ESTUDIO

Las AAT, una oferta educativa cuantitativa y socialmente relevante

Antes de presentar los principales resultados queremos resaltar la relevancia que tienen las AAT. Por una parte, estamos hablando de una realidad cuantitativamente significativa con cerca de 500 estudiantes, más de 160 profesionales en 41 centros de la CAPV.

Por otra parte, también es una realidad cualitativamente relevante porque estamos hablando de una oferta educativa que incide en un momento especialmente relevante en la vida de las personas, con una influencia decisiva en su futuro y en el de sus familias. Esta relevancia se manifiesta de una forma general en la abundante literatura sobre el tema pero también en el interés relativo que se le ha prestado en nuestro contexto amplio (Fullana et al., 2015; Kochhar-Bryant, 2009; Pallisera, 2011; Pallisera et al., 2013; Pallisera et al., 2014; Vilá, Pallisera & Fullana, 2012; Wehman, 2013; Wehmeyer & Webb, 2012) así como, de forma específica, en los programas de AAT (CEI-ICD, 2000; Galarreta, 1995; Múgica, 2008; Zulueta, Sobrino & Peralta, 2005). Por último, el interés que ha despertado el estudio, evidenciado en los altos niveles de colaboración conseguidos para su realización, tanto desde el Departamento de Educación del Gobierno Vasco a través de la Dirección de Innovación Educativa y las responsables del área de Escuela Inclusiva del Servicio Central de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegune Nagusia), como por los y las profesionales y los diversos agentes de las distintas realidades, que indican la preocupación presente, el interés por analizar la situación y la percepción de la necesidad de avanzar.

Una realidad diversa, heterogénea que ha ido cambiando en el tiempo

Tanto las propias características de la muestra (red educativa, tamaño de centros, tipos de centros en los que se ubican,...) como los resultados de ambos estudios ponen de manifiesto la heterogeneidad y diversidad de los centros y las aulas. Se describen realidades muy diversas que acogen y responden a alumnado con una variedad de características muy amplia, y que, a pesar de surgir como un programa de formación adaptada, dirigido a capacitar a jóvenes con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad, que no puedan acceder el título de Educación Secundaria para su incorporación al mundo del trabajo (Decreto 118/1998, Art. 7.8), los y las profesionales señalan el cambio que a lo largo de los años se ha dado en el perfil del alumnado de AAT, convirtiéndose en un programa que responde a un grupo de jóvenes que con diversas problemáticas, no consigue encajar en la oferta ordinaria.

A su vez, el análisis de los centros muestra que la propuesta del diseño y organización de las AAT en dos ciclos que realiza la normativa (Orden de 30 de julio 1998, Art. 18) no se ajusta a la realidad actual, dado que, en la mayor parte de las ocasiones, los ciclos funcionan simultáneamente.

El Cuestionario sobre Buenas Prácticas en Transición, una aportación para la evaluación y mejora de la oferta

En el marco de la investigación, se ha construido una herramienta para valorar el grado en el que se desarrollan buenas prácticas de transición. Disponer de instrumentos para valorar el nivel de implantación de buenas prácticas en la transición es un primer paso en nuestro contexto, mientras que es una práctica frecuente en otros contextos (Grigal et al., 2012) y que debiera generalizarse al nuestro. En este sentido, el 'Cuestionario sobre Buenas Prácticas de Transición' diseñado en el marco de esta investigación resulta sencillo, se ha respondido con facilidad, y tiene suficiente apoyo psicométrico para poder ser usado en el futuro como una herramienta de autoevaluación para los y las profesionales.

El cuestionario se ajusta al modelo teórico (Papay, 2011) que recogen las investigaciones anteriores sobre buenas prácticas de transición (Bambara, Wilson & McKenzie, 2007; Flexer & Baer, 2008; Greene, 2009; Kohler & Field, 2003; Wehman 2006) y ha resultado adecuado para evaluar las buenas prácticas de transición, tanto por sus características psicométricas, como por el hecho de que no hemos identificado cuestiones relevantes de la práctica que no hayan podido ser categorizadas en las siete dimensiones propuestas, en el marco del estudio cualitativo.

Es importante, de todas formas, señalar que el cuestionario es mejorable en algunas de sus dimensiones e ítems. Sobre todo, la dimensión de 'inclusión' tiene que ser completada al no haber funcionado correctamente los ítems propuestos. Por otra parte, aunque la mayoría de las dimensiones tiene un buen funcionamiento, la dimensión de 'autodeterminación' tiene un comportamiento más irregular, influido por dos ítems, el que pregunta por el nivel de formación de los y las profesionales y por los temas de género.

6.2. RESULTADOS GENERALES

Los y las profesionales piensan que se desarrollan buenas prácticas en un grado medio alto

Con relación a los resultados del cuestionario, podemos señalar que los y las profesionales tienen una valoración positiva (puntuación media de 2.97 sobre 4) del grado en el que desarrollan buenas prácticas de transición. Las respuestas a la mayor parte de los ítems, aunque presentan importantes diferencias en función de diversas variables, indican que los y las profesionales piensan que esas prácticas se desarrollan en su práctica habitual, aunque se pueden diferenciar con claridad tanto algunas dimensiones como prácticas concretas con un

mayor y menor nivel de implantación. Todas las dimensiones obtienen resultados por encima del punto medio, aunque destacan las dimensiones ‘planificación individualizada de la transición’, ‘autodeterminación’ y ‘colaboración interservicios’, mientras que las que reciben puntuaciones más bajas son ‘participación de las familias’ e ‘inclusión’.

Se identifican una variedad de Buenas Prácticas en todas las dimensiones aunque con intensidad y grados de desarrollo diversas

Desde la aportación de los resultados cualitativos, se identifican un número similar (entre 9 y 11) de prácticas concretas relacionadas con las distintas dimensiones, aunque desarrolladas con intensidades diversas. Por un lado, en las dimensiones de ‘autodeterminación’, ‘planificación individualizada de la transición’ y ‘formación para el empleo’ se identifican prácticas más sólidas que se generalizan en dos o tres de los contextos, mientras que en las de ‘familias’, ‘inclusión’ y ‘colaboración interservicios’ se identifica alguna práctica más consolidada, aunque en general, prácticas propias de un centro, y en la de ‘formación para la vida independiente’ solamente se encuentran en un centro en concreto.

Todas las prácticas identificadas en cada una de las dimensiones no significan la misma aportación en el desarrollo de la dimensión. Como ejemplo, la dimensión relacionada con la ‘formación para el empleo’ incluye prácticas como la participación de todo el alumnado en actividades de formación para el empleo o en experiencias prácticas, ambos, aspectos esenciales para el desarrollo de esta dimensión (Test, Aspel & Everson, 2006), mientras la dimensión relacionada con la ‘inclusión’ incluye prácticas muy relevantes para el desarrollo de la dimensión como la participación en experiencias educativas, laborales y comunitarias ordinarias (Greene, 2009; White & Weiner, 2004) pero dirigidas a un número muy reducido de alumnado, así como en momentos muy concretos.

Algunos datos contradictorios pueden indicar una posible sobrevaloración por parte de los y las profesionales

A la hora de analizar estos primeros resultados tenemos que señalar que existen muy pocos estudios previos similares al nuestro en el contexto de las Aulas de Aprendizaje de Tareas que nos permitan comparar sus resultados. Si atendemos a alguno de los estudios previos, apreciamos tanto similitudes como diferencias. Por ejemplo, en el estudio de Zulueta, Sobrino, & Peralta (2005), los y las profesionales indican también una buena valoración del grado en el que las AAT responden a las necesidades de su alumnado o del nivel en el que se desarrollan

aprendizajes funcionales, mientras que el desarrollo de los Planes de Transición Individual obtiene peores valoraciones.

En esta línea, por ejemplo, llama la atención que la opinión sobre la elaboración de los Planes de Transición Individual sean medios altos, cuanto tanto los informes previos (Galarreta, 1995; Múgica, 2008; Zulueta, Sobrino & Peralta, 2005) como las propias dificultades de su implantación (Pallisera et al., 2014b) nos hablan de que se plantean más como reto que como realidad. A su vez, siendo la participación de las familias fundamental en la elaboración y desarrollo de los planes de transición individuales (Loyd et al., 2004; Mazzotti et al., 2009; Rehfeldt, Clark & Lee, 2012), llama la atención que la participación de las familias obtenga puntuaciones sensiblemente más bajas que la dimensión de planificación individualizada.

En este sentido, podemos preguntarnos si se está dando cierta sobrevaloración de los profesionales acerca del grado y tipo de buenas prácticas que se están desarrollando. Un dato que apoya esta idea es el hecho de que en las aportaciones del estudio cualitativo, aunque si se detectan buenas prácticas en la elaboración del PTI en uno de los centros, en los otros dos, es una práctica limitada a algunos de sus componentes. Por otro lado, que uno de los aspectos menos valorados se relacione con la formación en autodeterminación de los y las profesionales (aunque se trate de un aspecto concreto, pero transversal) puede apuntar en esa misma dirección. Se puede apuntar que dado que no conocen el sentido, la aportación del concepto y las prácticas en profundidad se estén valorando sin estándares en este sentido.

Todo ello, partiendo de la idea de que en general, los auto-informes o cuestionarios de auto-cumplimentación sobre la práctica profesional, suelen tener valoraciones altas, como ha señalado algún estudio previo (Salgado, 2005) desde la idea de la deseabilidad social.

6.3. RESULTADOS POR DIMENSIONES

Los resultados de la dimensión '*autodeterminación*', dirigida a evaluar la consideración de las aspiraciones, deseos e intereses de los y las jóvenes, la comunicación de sus necesidades y preferencias, la identificación de fortalezas y debilidades, el planteamiento de objetivos personales, así como la formación en autodeterminación de los y las profesionales, en los dos estudios, muestran mayor presencia y desarrollo de prácticas relacionadas con la participación del alumnado, como la comunicación de necesidades y preferencias, la consideración de deseos, aspiraciones e intereses, o la flexibilización de las propuestas previas de actividades y tareas a partir de las mismas, y, no tanto, la autodeterminación. El desarrollo de la autodeterminación se considera un aspecto fundamental de la planificación de los procesos de

transición (Arellano & Peralta, 2013; Wehmeyer, 2009; Wehmeyer & Palmer, 2003; Wehmeyer & Swartz, 1997), que se agudiza desde la perspectiva actual en la que la persona es protagonista principal y participante esencial de las decisiones de su vida, y por consiguiente, la determinación de apoyos y estrategias (Luckasson et al., 2002) que permitan aumentar las oportunidades y resultados personales (Schalock, 2009).

En esta línea de desarrollar la autodeterminación, las respuestas del cuestionario indican que uno de los aspectos que mayores resultados obtiene en esta dimensión se trata de la planificación específica de actividades con la intención de desarrollar la autodeterminación, que contrasta a su vez, con la percepción que los y las profesionales tienen sobre su formación en la misma, siendo uno de los ítems que menos puntuación obtiene dentro de la dimensión. Este desconocimiento y falta de formación, ha sido corroborada por parte de los y las profesionales en el estudio cualitativo, afirmando la falta de conocimiento, formación y estrategias para el desarrollo de la misma. A su vez, otro de los aspectos que menores puntuaciones obtiene es el reconocimiento de fortalezas y debilidades, así como el planteamiento de objetivos personales por parte del alumnado una vez finaliza la escuela, en los que el desarrollo de la conducta autodeterminada resulta fundamental (Wehmeyer, 2009; Wehmeyer & Schwartz, 1997). Las prácticas concretas identificadas en el estudio cualitativo en relación a esta dimensión, muestran también, que aunque se identifica alguna dirigida específicamente al desarrollo de la autodeterminación, son pocas y se tratan de ejemplos de realidades concretas, no consolidadas en otras.

Uno de los aspectos fundamentales a la hora de desarrollar la autodeterminación resulta el grado de oportunidades que brinda el entorno donde las personas participan (Wehmeyer & Garner, 2003), tanto educativo como familiar (Zulueta & Peralta, 2008), y por tanto, la relevancia de esta formación. En este sentido, a partir de la falta de información que se deriva de los resultados, la posible actualización pediría ser un área a considerar, unida a la comprensión de la autodeterminación como un concepto transversal, principal y referente en la planificación de estos programas (Wehmeyer, 2009), y en el que las oportunidades del contexto resultan condicionantes (Wehmeyer & Garner, 2003).

A su vez, y en relación al desarrollo de los elementos que caracterizan la conducta autodeterminada (Wehmeyer, 2005), estos aspectos se relacionan estrechamente con el reconocimiento de las propias fortalezas y debilidades para el planteamiento de objetivos personales, dirigidos al establecimiento de metas dirigidas a la consecución de resultados de vida adulta, y la participación activa del o la joven en la planificación, toma de decisiones y

desarrollo de las mismas, siendo también, como se ha comentado anteriormente, uno de los ítems que menores puntuaciones obtiene dentro de la dimensión.

En la dimensión de *'familias'*, dirigida a evaluar la participación de las mismas en la elaboración, desarrollo y evaluación de los objetivos y programas de sus hijos e hijas, los resultados de los y las profesionales muestran que se trata de una de las buenas prácticas que menores resultados obtiene. Estos resultados son corroborados en el estudio cualitativo, en el que aunque se identifican ciertas prácticas con el objetivo de incrementar y afianzar la participación de las mismas en la planificación y desarrollo de los procesos de transición, se tratan de prácticas identificadas en un contexto concreto, observando que las prácticas que se generalizan a otros contextos, tienen que ver con el seguimiento concreto del alumno o alumna, que, en muchas ocasiones, se limita a la transmisión de información. Además, estos resultados no se limitan únicamente a los y las profesionales, siendo también las familias, las que afirman el desconocimiento de su posible participación, incluso la falta de conciencia de su posible aportación.

La participación de las familias como miembros activos de los procesos de transición, se relaciona positivamente con los resultados de vida adulta (DeFur, 2012), como agentes estables que se mantienen en el tiempo (Brolin & Loyd, 2004) y que posibilitan la generalización de aprendizajes en los distintos contextos vitales de la persona (Greene, 2009). La consideración de los familiares como participantes valorados en términos de igualdad (Wandry & Pleet, 2012) supone, a su vez, el empoderamiento de las mismas (Schalock, 2004), convirtiéndose en participantes tanto de los procesos de planificación, toma de decisiones y valoración de soportes y apoyos, así como en el desarrollo de objetivos, realización de actividades, procesos de evaluación y consecución de resultados. Los resultados de ambos estudios muestran la presencia de las familias en las sesiones de seguimiento y dialogo sobre sus intereses, sueños y aspiraciones.

La participación de las familias baja considerablemente en actividades relacionadas con el desarrollo de los objetivos, así como en la evaluación de los mismos. Como ejemplos concretos, las prácticas más consolidadas de esta dimensión tienen que ver con el establecimiento de canales de comunicación y realización de reuniones de seguimiento del alumnado, así como recogida de sugerencias. Las prácticas de propuestas de formación dirigidas a familias, la participación de familiares en actividades del aula o la presencia de las familias en órganos del centro, más allá del programa de AAT, se desarrollan en una realidad concreta. Estos resultados se relacionan estrechamente con la opinión que manifiestan las

familias, cuando afirman la fluidez y facilidad para el intercambio de información y para compartir sucesos concretos relacionados con sus hijos e hijas, y su disponibilidad para participar en lo que sea necesario, aunque unido al desconocimiento sobre muchas de las actividades que se realizan desde el programa, el objetivo con el que se proponen y la baja consideración de su capacitación para la posible participación en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por tanto, dada la consideración de las familias como punto nuclear de los procesos de planificación de la transición (Bambara, Wilson & McKenzie, 2007; Flexer & Baer, 2008; Greene, 2009; Kohler, 1996b; Kohler & Field, 2003; Papay, 2011) junto con la participación de la persona, parece que se identifica una falta de sistematización de prácticas en las que las familias se conviertan en participantes de los procesos de planificación y puesta en marcha de los procesos de transición de sus hijos e hijas.

La dimensión relacionada con la '*planificación individualizada de la transición*', relacionada con la evaluación de la realización de los Planes de Transición Individuales (PTI), a partir de la consideración de los diversos ámbitos de la vida adulta (empleo, hogar y vivienda, formación postescolar, entre otros) y la presencia de un tutor o tutora responsable de la coordinación de los mismos, es la que mayores puntuaciones obtiene por parte de los y las profesionales, aunque también, en la que mayores discrepancias se identifican en relación a los resultados de la parte cualitativa. En este sentido, mientras uno de los aspectos que mayores puntuaciones obtiene, por parte de los y las profesionales, en el estudio cuantitativo es la realización de Planes de Transición Individuales (PTI) para todo el alumnado que tomen en consideración las metas y apoyos que se precisan para el desarrollo y para el futuro, incluyendo objetivos relacionados con diversas áreas (trabajo, hogar y vivienda, ocio, formación postescolar, relaciones sociales, etc.), discrepa con las realidades analizadas en profundidad, donde el PTI no es una herramienta que se desarrolla en el caso de todo el alumnado, y en los casos en los que se desarrolla, no siempre abarca diversos aspectos y áreas de la vida adulta, limitándose, en ocasiones, a objetivos de enseñanza aprendizaje del momento y para el desarrollo del programa educativo. El desarrollo de este PTI ha sido, a su vez, una de las prácticas que se ha identificado como uno de los aspectos con dificultades de implantación en la revisión de los diversos estudios de nuestro contexto (Galarreta, 1995; Múgica, 2008; Zulueta, Sobrino & Peralta, 2005).

La consideración de la persona como protagonista y responsable principal de los procesos de transición, junto con la participación de las familias, son requisitos indispensables para la

individualización de los procesos de transición (Alwell & Cobb, 2009; Rehfelt, Clark & Lee, 2012; Test, Aspel & Everson, 2008). En este sentido, a través de los resultados de la parte cualitativa, se observan discrepancias, también, en relación al desarrollo de otras dimensiones que resultan fundamentales para la implementación de esta planificación individualizada, entre las que se encuentran la participación de los y las jóvenes, las familias, y la colaboración con otros servicios. La propia definición del PTI (Loyd, et al. 2004; Martínez, 2003) incorpora la participación conjunta del alumnado y la familia, en colaboración con otros profesionales educativos, así como de los servicios de la comunidad. Los resultados muestran la inexistencia de sesiones conjuntas entre alumnado, familias y profesionales, y en consecuencia, esto conlleva la baja participación de las familias en la elaboración de esta herramienta. La inmersión en las realidades concretas muestra, a su vez, la ausencia de participación de servicios y establecimiento de vínculos con los mismos a través del PTI, siendo esto un aspecto principal de los mismos (Kohler & Field, 2003), y que brinda la oportunidad de que se trata de una herramienta para la planificación de la transición en su conjunto, más allá de limitarse únicamente a aspectos educativos, incluyendo también, demandas de la variedad de entornos en los que se espera que participen (laborales, educativos, sociales, personales, etc.) (Mazzotti et al., 2009).

A la hora de explicar estos resultados y las contradicciones que aparecen, una hipótesis tiene que ver con la comprensión y sentido que dan los y las profesionales al PTI como proceso y como herramienta. En este sentido, la normativa que ha regulado las AAT, distinguía el desarrollo de un Plan de Trabajo Individual para cada uno de los alumnos y alumnas, que forma parte de una propuesta más amplia de transición a la vida adulta elaborado en colaboración con el alumnado y la familia, así como con los diversos servicios de la comunidad (Orden de 30 de julio 1998, Art. 20). La propuesta actual, recoge el desarrollo de un Plan de Trabajo Individual para cada uno de los alumnos y alumnas, que se basará en la programación específica del aula (Decreto 236/2015, Art. 43), aunque no hace alusión a un plan de transición a la vida adulta. Esta falta de consideración, puede significar un reduccionismo de la oferta educativa, puede dificultar la consideración de otros servicios fuera del educativo y reduce la implicación de los mismos, siendo imprescindibles en la planificación de los procesos de transición, así como en la consecución de resultados de vida adulta.

Los resultados de la dimensión relacionada con la *'formación para el empleo'* y dirigida a evaluar la formación en el desarrollo de habilidades para el desarrollo de un empleo y las experiencias de formación reales que se brinda, muestra desde ambos estudios y a través de

los distintos agentes la participación en actividades de formación laboral y experiencias prácticas de todo el alumnado. Es en la oferta variada de experiencias prácticas donde se observan puntuaciones más bajas, aunque esto discrepa, en cierta manera, con que una de las prácticas identificadas en los tres centros del estudio cualitativo, sea la promoción de experiencias laborales variadas.

La evidencia de considerar la formación para el empleo y las experiencias prácticas en situaciones reales de empleo desde los programas de transición (Test, Aspel & Everson, 2006) resulta clave, y uno de los principios fundamentales de las AAT desde su inicio (Decreto 118/1998, Art. 7.8). Desde los programas educativos, cobra especial interés brindar oportunidades profesionales diversas (Greene, 2009), relacionadas también, con el desarrollo de aspiraciones y expectativas (Wehman & Brooke, 2013). En este sentido, los resultados de ambos estudios muestran que aunque la mayoría del alumnado realiza prácticas en entornos laborales, la realidad es que estas prácticas se realizan generalmente en centros especiales de empleo. Tanto los y las profesionales como las familias muestran su acuerdo en afirmar la relevancia de considerar diversos entornos y promover, en la medida de lo posible, las experiencias prácticas en entornos ordinarios, aunque en la realidad, estas experiencias son pocas, y difíciles de proponer.

Las prácticas en entornos ordinarios favorecen la inclusión laboral, la satisfacción de los y las jóvenes y la participación comunitaria (Wehman, 2003), aunque los y las profesionales afirman disponer de pocas posibilidades para el desarrollo de estas experiencias, y en ocasiones, falta de recursos, sobre todo personales, que permitan la planificación y el desarrollo de estas experiencias de forma satisfactoria. En este sentido, se identifican la formación profesional basada en la comunidad (Kim & Dymond, 2010; Test, Aspel & Everson, 2006; Wehman, 2006) y el empleo con apoyo (Flexer & Baer, 2008; Wehman & Brooke, 2013) como recursos que acompañan a participar en entornos ordinarios. Los y las profesionales muestran su acuerdo en este sentido, aunque afirman que se encuentran con dificultades para contar con los recursos que este tipo de experiencias exigen, encontrándose en realidades poco estructuradas que solicitan acompañar al alumnado. Experiencias que no dudan en considerar interesantes, aunque no cuentan con los recursos suficientes para desarrollarlas.

Además del empleo ordinario, se contemplan una variedad de experiencias que parten desde el voluntariado y se amplían hasta el empleo remunerado (Kim & Dymond, 2010), tratando de conocer los recursos disponibles en la comunidad y poder considerarlos (Wehman & Targett, 2012). En este sentido, aunque a través del estudio cuantitativo esta práctica en concreto

obtiene puntuaciones bajas, en las realidades analizadas cualitativamente se identifican ciertas prácticas relacionadas con estas experiencias, aunque no se consideren prácticas muy consolidadas, dado que se trata de experiencias muy concretas y en un centro concreto. Estas prácticas tienen que ver con la participación en campos de trabajo o la incorporación de las familias en la localización y contacto para la realización de prácticas en entornos ordinarios, aumentando y reconociendo, a su vez, a las familias como miembros colaboradores.

La reducción general de las experiencias prácticas a los contextos de empleo protegido que muestran los resultados de ambos estudios, señala la necesidad de ampliar la variedad de experiencias, considerando más allá de las oportunidades que brindan los centros especiales de empleo. Esto se relaciona, a su vez, con la comprensión de los procesos de transición a la vida adulta actuales. Históricamente, el empleo se ha considerado como característica fundamental de estos procesos, y en el contexto social actual, esta concepción difiere, considerando también otros aspectos de la vida adulta, más allá del empleo (Wehman 2006; Wehmeyer & Webb, 2012).

Los resultados cuantitativos de la dimensión relacionada con la *'formación para la vida independiente'* dirigida a evaluar la formación para el desarrollo de habilidades funcionales para la vida (cuidado personal, tareas domésticas básicas, desplazamiento, uso del dinero, etc.) y el desarrollo de actividades basadas en la comunidad, muestra que los y las profesionales consideran que se desarrolla un currículum funcional que incluye aprendizajes basados en entornos de la comunidad. Los resultados del estudio cualitativo corroboran el desarrollo de estas actividades, aunque se observan prácticas muy condicionadas por la realidad y contexto concreto, así como ciertas discrepancias en la consideración de estas prácticas por parte de los y las profesionales o por las familias.

Uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo de habilidades para la vida, es la propuesta de un currículum funcional que incorpore el desarrollo de habilidades para la participación en la comunidad y vida adulta (Alwell & Cobb, 2009; Bouck, 2013; Brolin & Loyd, 2004; Cronin, 1996; Greene, 2009), considerando, entre otras, habilidades académicas sociales, comunicativas y profesionales (Alwell & Cobb, 2009), así como personales, entre las que se destaca el desarrollo de la autodeterminación (Shurr & Bouck, 2013). En este sentido, a partir de los resultados de los diversos estudios, se observan diferencias en el desarrollo de las distintas habilidades, destacando las dificultades que los y las profesionales identifican para el desarrollo de relaciones afectivo sexuales, subrayándola como un área a mejorar y desarrollar. Además, desde el estudio cualitativo, alguna familia enfatiza también, la falta de desarrollo de

más contenidos académicos, que se relaciona, a su vez, con la impresión de los y las profesionales que, en muchas ocasiones, las familias valoran en mayor medida el desarrollo de contenidos académicos, por encima de otros aspectos, como por ejemplo, el trabajo que se realiza desde los talleres, o en la comunidad.

Otro aspecto fundamental de la formación para la vida resulta el planteamiento de actividades de enseñanza aprendizaje en entornos naturales, fuera de la escuela (Greene, 2009; Wehman, 2006; White & Weiner, 2004). Los resultados de ambos estudios muestran la consideración y desarrollo de actividades en la comunidad, fomentando, a su vez, el desarrollo del currículum funcional. En este sentido, a partir del estudio cualitativo se puede observar que las familias señalan la dificultad de comprender el sentido y objetivo de algunas de estas actividades y salidas. Aunque estas familias no dudan en afirmar que confían en que la propuesta de los y las profesionales parte de objetivos concretos y subrayan la necesidad de conocer estos objetivos. Este aspecto se puede relacionar con la participación de las familias en el programa de transición, así como en la elaboración y desarrollo de los planes de transición personalizados, resaltando la importancia de colaborar hacia objetivos comunes, que son parte de un proyecto común más amplio.

Como se comentaba anteriormente, algunas de las prácticas identificadas en el estudio cualitativo se ven muy condicionadas por las características contextuales propias del centro en las que se ubican. En este sentido, la propuesta de responsabilizar, en el contexto del programa, de los entrenamientos funcionales a los y las Especialistas de Apoyo Educativo (EAE), muestra dificultades para poder desarrollarla en otros contextos que no cuentan con este recurso personal. En cualquier caso se trata de una práctica que permite el desarrollo de habilidades indispensables del currículum funcional (Alwell & Cobb, 2009; Greene, 2009). A su vez, la ubicación del centro educativo condiciona el desarrollo de aprendizajes a través de entornos y servicios de la comunidad como componentes esencial del desarrollo de un currículum funcional (Flexer & Baer, 2008), como se puede observar en uno de los centros del estudio cualitativo, donde es problematizado por los y las profesionales como por las familias.

La dimensión relacionada con la *'inclusión'* y dirigida a evaluar el planteamiento de actividades para la participación y experiencia en entornos ordinarios, se trata de la buena práctica que obtiene menores puntuaciones. Aunque como se comentaba en el apartado dirigido al método empleado, los datos del estudio cuantitativo son muy limitados, ya que finalmente se han limitado a la respuesta de un ítem, mientras que en el estudio cualitativo aparece como una de las principales debilidades. A pesar de que se identifican prácticas relacionadas con la

dimensión, son prácticas con poca intensidad, y en muchos casos muy centradas en un número de alumnado muy reducido.

La participación en entornos ordinarios, se entiende más allá de contextos educativos ordinarios, incluyendo también, contextos de empleo así como de la comunidad (Greene, 2009; White & Weiner, 2004). Desde el estudio cualitativo se identifican experiencias relacionadas con distintos contextos ordinarios que incluyen tanto grupos educativos, como entornos no formales del centro educativo, servicios y entornos de la comunidad, o el empleo ordinario. Aunque como se ha comentado, estas experiencias son en todo los casos puntuales y concretas, y están dirigidas a un grupo muy reducido del alumnado. En este sentido, a partir del discurso de los y las profesionales se muestra cierta resistencia frente a estas oportunidades, haciendo alusión a la necesidad de considerarlas únicamente cuando sean beneficiosas para el alumnado, y se trate de una participación real, siendo difícil encontrar las oportunidades de participación ordinaria que consideran interesantes para la inclusión del alumnado.

A pesar de la relevancia de esta participación en entornos ordinarios, parece que aunque el acceso se considera, la participación y desarrollo siguen siendo un reto (Bobzien, 2014), haciéndose necesario centrarse en el cómo se puede llegar a alcanzar esa meta tanto en entornos educativos, laborales como comunitarios (Spence-Cochran, Pearl & Walker, 2013). Los resultados muestran que tanto el alumnado, como las familias y los y las profesionales muestran su acuerdo en este sentido de considerar la necesidad de promover las experiencias inclusivas siempre que lleguen a ser experiencias de participación reales, puesto que, en la mayoría de las ocasiones el alumnado procede de experiencias de inclusión en la Educación Secundaria poco satisfactorias.

En relación a los contextos educativos donde se realizan estas experiencias de inclusión, los resultados de ambos estudios identifican la Formación Profesional como contexto principal de estas experiencias, tanto por parte de los y las profesionales, como por parte del alumnado. En este sentido, cabe recordar que desde la normativa actual, los contextos de Formación Profesional no se consideran como contextos donde se ubican los programas para la transición a la vida adulta, señalando únicamente los centros de Educación Secundaria y centros de Educación Especial (Decreto, 236/2015, Art. 43.2). Teniendo en consideración las debilidades de esta dimensión, la nueva situación nos lleva a plantear si puede empobrecer las pocas experiencias de inclusión en grupos educativos ordinarios que se realizan, con el consiguiente empobrecimiento curricular y relacional.

En cuanto a la dimensión relacionada con la '*colaboración interservicios*' dirigida a evaluar la colaboración entre en sistema educativo y otros servicios, a través del trasvase de información y documentación, planteamiento de objetivos compartidos, realización de reuniones, o establecimiento de relaciones formales, y a partir de los resultados de ambos estudios, se identifican puntuaciones altas y prácticas concretas relacionadas, sobre todo, con la colaboración con los servicios de empleo, generalmente, con los centros especiales de empleo. Alguna de estas prácticas se generaliza en los distintos centros, llegando a establecer procedimientos en los cuales se identifican figuras responsables y tareas de los profesionales de los distintos servicios, así como procedimientos y documentos que permiten el intercambio de información, tanto para la planificación como seguimiento y evaluación del alumnado.

Aunque, los resultados de esta dimensión descienden cuando no se trata de los servicios de empleo, y se trata de establecer colaboración con otros servicios sociales o comunitarios. Desde el estudio cualitativo, no se observan prácticas relacionadas con el desarrollo de actividades con objetivos comunes, más allá de intercambio de información.

Las altas puntuaciones de los y las profesionales en relación a la colaboración interservicios resultan sorprendentes en relación con lo que se sigue considerando como una de las prácticas de transición de mayor complejidad en su desarrollo (Meadows, Davies & Beamish, 2014; Noonan, Morningstar & Erickson, 2008), y se ha identificado como un área a considerar en la revisión de los estudios previos de las AAT (CEI-ICD, 2000; Galarreta, 1995; Múgica, 2008; Zulueta, Sobrino & Peralta, 2005). Las prácticas identificadas a través del estudio cualitativo, muestran, a su vez, que en la mayoría de los casos, las prácticas identificadas se basan en relaciones de coordinación (Trach, 2012), y no tanto, en la colaboración para la consecución de un proyecto común. Puede que estos resultados estén influenciados, en algún caso, por la comprensión de la terminología, considerando relaciones de colaboración que implican trabajar conjuntamente para el logro de los distintos objetivos, cuando en realidad se trata más de prácticas dirigidas a estar conectados, más relacionadas, a su vez, con la coordinación (Trach, 2012).

Esta colaboración con diversos servicios resulta también un aspecto relevante en la elaboración y desarrollo de los PTI (Kohler & Field, 2003). En este sentido, las altas puntuaciones obtenidas por los y las profesionales en la dimensión relacionada con la individualización de los procesos de transición, contrastan con esta necesidad de establecer mecanismos y procedimientos de colaboración entre los y las profesionales de los mismos.

6.4. VARIABLES QUE INFLUYEN EN LOS RESULTADOS. TIPOLOGÍA DE CENTROS.

Como hemos visto en el capítulo de resultados, hay importantes diferencias en los resultados en función de algunas variables de los centros. Nos encontramos con una tipología de centros que corresponden con centros grandes (más de 30 alumnos y alumnas en AAT), concertados, y de Bizkaia, en los que se identifican diferencias en la percepción del desarrollo de las buenas prácticas por parte de los y las profesionales. Estos resultados del estudio cuantitativo, se ven confirmados, a su vez, en una de las realidades del estudio cualitativo, en la que se identifican una cantidad de prácticas significativas en las distintas dimensiones.

Además, se identifican ciertos elementos característicos de estos centros, como la distribución (más flexible) de los y las profesionales, caracterizada por mayor presencia de Profesores de Pedagogía Terapéutica y de más profesionales especialistas de apoyo educativo (EAE), frente a menor cantidad de maestros y maestras de taller, lo que llama la atención, dado que esta última figura sigue siendo uno de los perfiles principales de los programas como recoge la normativa (Orden de 30 de julio 1998, Art. 21). Estos centros cuentan, a su vez, con una figura de coordinación del programa de AAT, alguien con cierto liderazgo y presencia institucional a nivel de centro, que parece que acompaña a la identificación de los y las profesionales con el proyecto, así como la implicación del equipo de profesionales, avalada por la alta tasa de respuesta en los cuestionarios, mostrando la más alta puntuación los perfiles profesionales de EAE, siendo, en consecuencia, esta tipología de centros la que tiene mayores tasas de respuesta.

Se trata de centros con gran oferta formativa y diversa, comprometida históricamente, con la respuesta a la diversidad, en relación a los programas que se ofrecen. Generalmente, centros que cuentan con diversas modalidades de Formación Profesional, y por consiguiente, establecen habitualmente relaciones con centros de empleo para el desarrollo de prácticas, así como procedimientos de seguimiento, que resultan un aspecto fundamental y una buena práctica de los procesos de transición (Bambara, Wilson & McKenzie, 2007; Greene, 2009; Kohler, 1996b; Kohler & Field, 2003; Wehman, 2013) y una práctica que se desarrolla también desde las AAT de la CAPV, a pesar de la ausencia de una normativa.

Frente a esta tipología de centros, se identifica otra tipología de centros, aunque más diversa, pero con ciertos elementos comunes. Se trata de programas de AAT que se ubican en centros ordinarios con Educación Secundaria Obligatoria, donde prima un trabajo básicamente interno (organizado por los y las profesionales del AAT y con incidencia, únicamente, en el alumnado

de AAT) que se desarrolla en el aula de AAT, con poca vinculación organizativa y de participación con otras actividades que se desarrollan en el centro. Las experiencias de relación y participación, cuando se realizan teniendo como referencia grupos de ESO, se ven dificultadas por la edad de referencia y por una tipología de materias y contenidos muy académicos.

En estos centros, el número de recursos personales es más reducido, y en consecuencia, las oportunidades de diversificar la oferta de actividades del AAT se ve reducida. A su vez, dificulta la participación en actividades ordinarias, limitándose, en muchas ocasiones, a la organización de un horario específico para su alumnado y con una distribución del currículum vinculada a la presencia de sus recursos personales específicos. Aunque la consideración de la presencia con la que cuentan en el centro, así como los recursos personales, nos lleva a cuestionar por qué no se observan diferencias entre los centros pequeños (1 unidad de AAT con dos profesionales y menos de 10 alumnos y alumnas) y medianos (más de una unidad de AAT, más de dos profesionales y más de 10 alumnos y alumnas), puesto que desde este planteamiento, puede considerarse que en algunos casos se pueden estar desaprovechando oportunidades. Los resultados muestran que las experiencias concretas de inclusión que se realizan con algunos alumnos y alumnas, así como el planteamiento de actividades individualizadas para el desarrollo de habilidades funcionales para la vida, o el desarrollo de competencias en servicios de la comunidad se desarrollan con más frecuencia en las unidades de AAT que cuentan con más recursos personales, entendiendo que los recursos del AAT resultan adecuados para la realización de tareas y actividades “dentro” del AAT (como aula cerrada), en la medida que se abre el aula desde la idea de individualización-personalización de oportunidades educativas, experiencias de inclusión, participación en la comunidad, etc. la presencia de recursos de apoyo, amplifica estas oportunidades.

En función de estas características de los centros, son los centros que agrupan una tasa elevada de alumnado, compuestos por un grupo de profesionales amplio, que cuenta con una figura de coordinación y parte de un equipo comprometido, y ubicados en centros con Formación Profesional con variedad de ofertas e históricamente comprometidos con las necesidades del alumnado, los que parece que obtienen mejores resultados.

Esta distribución desequilibrada de alumnado y recursos en los centros, reclama un estudio de otras dimensiones más estructurales y organizativas que están permitiendo o facilitando (desde la administración educativa) el desarrollo de estos ‘micro centros específicos’ en centros ordinarios concertados. En este sentido, y desde la necesidad de que todas las

realidades puedan brindar las mismas oportunidades, estas características (grupo de profesionales amplio y parte de un equipo comprometido, con una figura de coordinación y ubicados en centros de Formación Profesional) deben generalizarse a otros contextos, más allá de una tipología de centros concreta.

Las AAT resultan una realidad rica y de gran interés para la investigación en torno a las oportunidades de TVA de los y las jóvenes con discapacidad intelectual, donde confluyen realidades contextuales y prácticas diferentes, en las que hemos podido identificar prácticas relevantes que nos han permitido construir unas conclusiones y orientaciones hacia el futuro, que consideramos, permiten orientar propuestas de articulación y futuras prácticas a corto y medio plazo.

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

En las últimas décadas estamos experimentando profundos cambios sociales que están afectando a los elementos articuladores de nuestras sociedades. 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 en denominar la individualización de las trayectorias vitales (Beck, Lash & Giddens, 1997).

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.

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.

Por ello, investigar sobre cómo se están produciendo estos procesos en el caso de las personas con discapacidad intelectual, quizás uno de los colectivos donde más se cuestiona esa autonomía, es necesario desde una perspectiva ética para, haciéndonos cargo del problema, buscar alternativas que mejoren la vida de las personas.

Desde un punto de vista científico y profesional, el tema de la TVA de los y las jóvenes con discapacidad también aparece como relevante. Desde que en los años 60 del siglo pasado, y en el contexto estadounidense –quizás el contexto donde con más claridad se ha formulado como problema- (Martínez, 2002), hasta la actualidad, se están desarrollando numerosos estudios e investigaciones que tratan de aportar conocimiento acerca de cómo se producen estos procesos y los elementos que los facilitan.

Esta importancia se ve reflejada en el desarrollo de una variedad de programas y recursos destinados a facilitar y apoyar estos procesos de TVA de los y las jóvenes con discapacidad. Uno de estos recursos, en el contexto de la Comunidad Autónoma del País Vasco, son las Aulas de Aprendizaje de Tareas. Surgidas a finales de los años 80 y dirigidas a personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, son el principal recurso desde el sistema educativo para promover su TVA. Creadas en un contexto de fuerte compromiso, tanto político como profesional, con la integración escolar, y desarrolladas en clave de innovación educativa, requieren, casi tres décadas después, de una revisión y actualización.

Durante este tiempo, tanto la realidad social –como comentábamos antes- como la realidad del sistema educativo y, más en concreto, de las propias AAT, han ido experimentando cambios. Algunos de ellos producto de diseños previamente formulados, otros, en cambio, producto de la compleja dinámica de intereses diversos, recursos disponibles, procedimientos administrativos y voluntades y competencias profesionales.

Aunque, como hemos recogido en el Capítulo 3, ha habido algunos estudios que han revisado la situación de las AAT en estos años, no conocemos ningún estudio que en la última década haya abordado de forma rigurosa y a la luz de las aportaciones de la comunidad científica las prácticas que se desarrollan desde ellas.

Ese ha sido el objetivo principal de esta tesis, analizar la situación de las AAT, tomando como referencia aquellas prácticas que la literatura identifica como buenas para facilitar la TVA. Para ello, y como no puede ser de otra forma hoy en día en las ciencias sociales, hemos utilizado una combinación de métodos, buscando así mismo incorporar la perspectiva de los diferentes actores.

Para responder a los objetivos de la tesis, hemos empezado por definir el marco de referencia desde el que nos acercamos a la realidad, respondiendo, entre otras, a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo hoy entendemos científicamente los procesos de transición y la discapacidad?
- ¿Qué tipo de actuaciones con relación a las situaciones de discapacidad tienen más respaldo y, por tanto, deben ser las que se apliquen en los diferentes servicios?
- ¿Qué modelos nos sirven de referencia para organizar los procesos de TVA?
- ¿Qué buenas prácticas para facilitar la TVA tienen más evidencia o consenso?
- ¿Cómo han evolucionado las AAT en nuestro contexto?

Una vez equipados con el marco teórico, hemos hecho el planteamiento metodológico buscando, como decíamos, la integración de métodos y perspectivas y desarrollando nuestras propias herramientas (Cuestionario sobre Buenas Prácticas de Transición, guiones de entrevistas y grupos de discusión, ...), lo que nos ha permitido recoger, a través del estudio de campo, valiosa información tanto de la opinión de los y las profesionales como de la forma e intensidad en la que se realizan las buenas prácticas.

El análisis y contraste de la información obtenida nos ha ayudado a identificar regularidades y patrones, fortalezas y debilidades, obstáculos y facilitadores e, incluso, contradicciones que en la discusión hemos tratado de presentar ordenada y resumidamente.

En este momento vamos a presentar las principales conclusiones de la investigación para, después, señalar las recomendaciones que de ellas se derivan. Acabaremos con algunas de las limitaciones de nuestro estudio que nos sirven de pauta para señalar cómo se podría avanzar en futuros trabajos.

Conclusiones

A la luz tanto del marco teórico como de los estudios empíricos podemos apuntar un conjunto de conclusiones que hemos ordenado siguiendo la propia secuencia del proceso de investigación:

1. Los procesos de transición a la vida adulta han experimentado importantes cambios en las últimas décadas (alargamiento, diversificación, individualización, ...) en el marco de profundos cambios sociales (crisis del empleo, diversificación y debilitamiento de las familias, ...). Estos cambios tienen muchas e importantes implicaciones en los servicios y en las prácticas profesionales tradicionales, que deben ser revisadas si no quieren perder su sentido y eficacia.

2. La comprensión de la discapacidad como situación relacional entre la persona y el entorno, unido a las aportaciones del paradigma de apoyos y la calidad de vida como marco de referencia para el diseño de la respuesta a estas situaciones, resalta la responsabilidad de la sociedad y de sus servicios como contexto de oportunidad para todas las personas.
3. El marco general de la Planificación Centrada en la Persona como enfoque metodológico para la personalización de servicios y la Autodeterminación como referente para poner a las personas en el primer plano y como protagonistas de sus procesos, abre nuevas oportunidades a las prácticas profesionales, también en la escuela.
4. La consideración de las personas en situación de discapacidad como ciudadanas con derechos nos impulsa necesariamente hacia la consideración política y práctica de construir medios sociales inclusivos que les permitan convivir en el medio común y compartido por todos los ciudadanos y las ciudadanas.
5. Los ejes que se han tomado en consideración en los procesos de transición han evolucionado históricamente, poniendo el acento en la actualidad, en:
 - a. Considerar la calidad de vida como referente de los procesos de planificación y evaluación.
 - b. Tomar como punto de partida las fortalezas de las personas.
 - c. Diseñar apoyos personalizados.
 - d. Promover el protagonismo de los y las jóvenes en los procesos de acceso a la información y toma de decisiones.
6. Los procesos de transición a la vida adulta requieren la implicación y articulación de diversos escenarios (educativos, comunitarios, laborales) que permitan al o la joven construir su itinerario y proyecto en relación a las opciones y soportes disponibles en su contexto. En consecuencia, la colaboración entre los propios jóvenes, sus familias y los diferentes servicios se convierte en un aspecto central.
7. La literatura permite identificar siete buenas prácticas dirigidas al desarrollo de los programas para la planificación de la transición a la vida adulta:
 - a. Participación de los y las jóvenes en la transición y otras estrategias para promover la autodeterminación.

- b. Participación de las familias.
 - c. Planificación individualizada de la transición.
 - d. Formación y experiencias que preparan para el empleo, incluyendo formación profesional y experiencia laboral.
 - e. Formación y experiencias que preparan para la vida independiente, incluyendo un currículum funcional y formación basada en la comunidad.
 - f. Participación en la educación general e inclusión adecuada a la edad con compañeros y compañeras sin discapacidad.
 - g. Participación y colaboración interservicios.
8. Las AAT han sido la estructura que ha tratado de responder a los y las jóvenes con Discapacidad Intelectual en la finalización de su Educación Secundaria. Podemos caracterizar las AAT como realidades diversas y heterogéneas que han ido evolucionando en el tiempo, aunque sin grandes cambios, ni acompañamientos a nivel normativo y organizacional.
9. Las referencias científicas y profesionales en materia de discapacidad no se han incorporado de manera generalizada a las AAT. Conceptos como calidad de vida, planificación centrada en la persona o autodeterminación pueden hacer importantes aportaciones a las prácticas de las AAT.
10. La propuesta normativa actual dentro del marco Heziberri, incorpora los programas para la transición a la vida adulta y mantiene el concepto de AAT como modalidad de dichos programas. A pesar de que todavía no se ha desarrollado esta iniciativa, puede no suponer un impulso positivo a la situación actual, atendiendo a las orientaciones más actuales en torno a las respuestas educativas a las situaciones de discapacidad, y resultar un paso hacia una propuesta que convierta las AAT en 'aulas cerradas' al margen del resto de las ofertas educativas.
11. Profundizar en el desarrollo de programas y prácticas para la respuesta a los procesos de transición, conlleva el análisis de las mismas, con la finalidad de identificar buenas prácticas que se puedan trasladar a las distintas realidades, tratando de mejorar los resultados de vida adulta de los y las jóvenes.

12. El cuestionario de aproximación a la realidad –Cuestionario de Buenas Prácticas de Transición- ha resultado pertinente y nos ha permitido una descripción de la percepción que tienen los y las profesionales del desarrollo de dichas prácticas en las AAT.
13. La valoración media alta por parte de los y las profesionales del grado en el que se desarrollan buenas prácticas permite una doble lectura. Por una parte, permite identificar un conjunto de prácticas valiosas que, en grado diverso, forman parte del funcionamiento de las AAT y reconocerlas nos ayuda a valorar los logros conseguidos. Por otra parte, el análisis de los resultados del estudio cuantitativo en contraste con el cualitativo, en el marco de algunas aportaciones teóricas, también nos ha permitido identificar algunas contradicciones que apuntan a la hipótesis de una interpretación limitada, por parte de los y las profesionales, del alcance de algunas de las prácticas evaluadas.
14. La aproximación a las AAT a través del estudio cualitativo, nos ha permitido la identificación de concreciones prácticas de todas las dimensiones, resaltando la presencia de numerosas prácticas que acompañan en la facilitación de la transición, con diversos grados de generalización e intensidad.
15. La orientación de la autodeterminación como referente para la toma de protagonismo y participación de los y las jóvenes en los procesos de transición es indiscutible, a pesar de que se identifica la necesidad de considerar la formación y actualización en autodeterminación de los y las profesionales, así como crear las condiciones para el desarrollo de la conducta autodeterminada de los y las jóvenes, como áreas para el desarrollo.
16. La presencia de las familias en las sesiones de seguimiento y dialogo sobre sus hijos e hijas es una práctica generalizada en las AAT, aunque esta presencia baja considerablemente en las actividades relacionadas con el planteamiento, desarrollo y evaluación de los objetivos de transición. Se detectan dificultades para considerar a las familias como miembros colaboradores, así como para que estas familias se identifiquen como agentes significativos de este proceso.
17. Aunque la planificación individualizada de la transición es una de las buenas prácticas que mayores puntuaciones obtiene, es también en la que mayores discrepancias se observan entre los dos estudios. A pesar de que la elaboración del PTI es una práctica considerada, se detectan dificultades para el desarrollo real de la misma como herramienta: para tomar

en consideración las metas y apoyos para el desarrollo y para el futuro, para incluir objetivos relacionados con diversas áreas (trabajo, hogar, vivienda, ocio, formación postescolar,...) y para ser elaborada con la participación y colaboración de diversos agentes significativos (jóvenes, familias, profesionales educativos, y de otros servicios).

18. Todo el alumnado de las AAT participa en actividades de formación laboral y experiencias prácticas de empleo, aunque se identifican dificultades para la promoción y desarrollo de experiencias laborales variadas, limitándose, en la mayoría de los casos, al empleo protegido.
19. El desarrollo de un currículum funcional que incorpore el desarrollo de habilidades para la participación en la comunidad y vida adulta es una práctica presente en las AAT. A pesar de que se consideran y trabajan diversas áreas funcionales (cuidado personal, tareas domésticas, desplazamiento, uso del dinero,...), se detecta un desarrollo desigual de las mismas destacando las dificultades para el desarrollo del área de relaciones afectivo-sexuales.
20. El entorno natural y la comunidad se consideran espacios imprescindibles para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades funcionales, aunque se detectan casos en los que la promoción de estas experiencias se encuentran condicionadas por las características contextuales relacionadas con los recursos personales (por ejemplo, los entrenamientos funcionales por parte de los y las EAE) o la ubicación del centro.
21. La inclusión en grupos educativos ordinarios es una orientación indiscutible, aunque con dificultades para su desarrollo. Se han identificado algunas experiencias concretas muy contextualizadas, pero no como una práctica habitual en desarrollo en las AAT.
22. Hemos detectado que más allá de las experiencias puntuales, el tema de la inclusión no aparece en el horizonte de las familias, ni del alumnado, ni de los propios profesionales. Las escasas oportunidades que ofrecen los centros actuales, junto con las historias previas del alumnado y las familias en Educación Secundaria Obligatoria han “excluido” este tema de la agenda de necesidades.
23. Se establecen procedimientos de colaboración (identificación de figuras responsables, concreción de tareas de los y las profesionales de los distintos servicios, intercambio de información, etc.), entre el centro educativo y los servicios de empleo, generalmente, con los centros especiales de empleo. Aunque se identifican grandes dificultades para el

desarrollo de estas prácticas en relación con otros servicios de adultos.

24. La variable que más está influyendo en la valoración del desarrollo de las buenas prácticas es la tipología de centro, destacando entre otras las siguientes características: Etapas que oferta (con FP), red (concertada), territorio, presencia de numerosos profesionales (pocos maestros y maestras de taller y con presencia de EAE), alto número de alumnos y alumnas de AAT (más de 30), Identificándose diferencias importantes en las valoraciones con respecto a otros centros.
25. La ubicación del AAT en centros de Educación Secundaria Obligatoria, con número reducido de profesionales, con un trabajo que se desarrolla e incide principalmente en el AAT, y con una ausencia de participación en otras actividades del centro, son factores que debilitan el desarrollo de las buenas prácticas de transición. A su vez, la presencia de figuras de coordinación, la inclusión de los y las profesionales en el centro, la disponibilidad de recursos, el compromiso de los y las profesionales, los centros con ofertas diversificadas y con proyectos comprometidos con el entorno, nos iluminan factores de éxito de las AAT en el desarrollo de estas buenas prácticas.

Recomendaciones

En la línea de las conclusiones que se extraen de la realización de este trabajo, se proponen, también, ciertas recomendaciones, dirigidas al desarrollo de buenas prácticas de transición desde los programas educativos para la planificación de estos procesos, aunque en algunos casos, implican otros niveles más allá de los programas. Desde la perspectiva recogida en el marco teórico y la aproximación al conocimiento de la realidad realizado, hemos considerado oportuno realizar propuestas para optimizar la situación actual:

1. Las características de los procesos de transición actuales que resaltan su carácter multidimensional, y donde el acceso al empleo se demora en el tiempo y deja de ocupar el lugar central, deben suponer una reflexión acerca de las finalidades y el enfoque de las AAT. En esta línea, el concepto de calidad de vida aporta una referencia amplia para establecer los resultados que deben orientar los programas de transición.
2. La demora en el tiempo de los procesos de transición, incluyendo el acceso al empleo, hace que la oferta de las AAT 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 concreciones prácticas identificadas en el estudio cualitativo relacionadas con la participación en campos de trabajo, en batucadas o jornadas gastronómicas, pueden ser ejemplos de estas propuestas.

3. En línea con lo anterior, las nuevas propuestas normativas, deben considerar los procesos de transición a la vida adulta más allá de los procesos de incorporación al mundo laboral, adaptando, a su vez, la denominación de los programas, que en la actualidad no se corresponden, únicamente con el aprendizaje de tareas, sino que deben asumir propuestas más amplias.
4. Las referencias científicas y profesionales en materia de discapacidad deben generalizarse en las AAT. 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.
5. La concreción de lo que significa un Plan de Transición Individual, 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 los y las jóvenes y sus familias.
6. La evolución del contexto social, el proceso normativo, las realidades de cada centro y la variedad de características de alumnado han desembocado en una diversidad de AAT que en este momento requiere la renovación y actualización del proyecto, a partir de los modelos de respuesta actuales y de la experiencia acumulada.
7. En la misma línea, la propuesta normativa actual debería recuperar el concepto Plan de 'Transición' Individual, frente a los Planes de 'Trabajo' Individual que propone. El concepto transición orienta y clarifica de manera estratégica el sentido del Plan, y en consecuencia,

del ámbito de responsabilidad que corresponde al Sistema Educativo y las AAT (o Programas para el Tránsito a la Vida Adulta), en concreto.

8. La identificación de la presencia de buenas prácticas de transición en relación a las distintas dimensiones propone un marco de referencia para la construcción de opciones de futuro, que se puedan convertir en posibilidades de avance para la respuesta desde los programas de AAT. Algunas que se han identificado fruto de la investigación:
 - a. La creación de sistemas de representación del alumnado.
 - b. La incorporación de herramientas de autoevaluación trimestrales.
 - c. La propuesta de formaciones dirigidas a las familias o la incorporación de las mismas a las sesiones enseñanza-aprendizaje.
 - d. El establecimiento de canales de comunicación entre profesionales y familias cotidianos y diversos.
 - e. La creación de figuras responsables para la coordinación y seguimiento de las distintas actividades de transición de cada joven.
 - f. La incorporación de las nuevas tecnologías para el seguimiento del alumnado durante el programa de AAT, y una vez lo haya finalizado.
 - g. La participación de las familias en la localización de entornos ordinarios de prácticas.
 - h. El establecimiento de relaciones con futuros empleadores y empleadoras para el ajuste de recursos formativos.
 - i. La consideración y fomento de experiencias laborales remuneradas antes de finalizar el programa de AAT.
 - j. El planteamiento de entrenamientos funcionales.
 - k. La consideración de variedad de espacios de aprendizaje.
 - l. La creación de actividades y grupos flexibles para el desarrollo de actitudes y destrezas necesarias para la inclusión en grupos ordinarios.

- m. El establecimiento de procedimientos de colaboración entre los centros educativos y los servicios de empleo.
 - n. El intercambio de informes sobre competencias laborales y adaptativas con los centros de empleo.
9. El desarrollo de las dimensiones de buenas prácticas como marco, requiere considerar la intensidad que cada ejemplificación valorada y descubierta a través de los diversos agentes tiene para el desarrollo de esa dimensión, proponiéndolas como aspectos para la reflexión, posible desarrollo y avance, con la finalidad de ofrecer propuestas para la socialización de estas buenas prácticas.
10. La presencia del o la 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.
11. La consideración de planes y proyectos individualizados desde programas con planificaciones generales, requiere la incorporación y desarrollo de herramientas como el Plan de Transición Individual o metodologías como la PCP, desde la valoración y reconocimiento de las situaciones de partida, de las expectativas de los y las protagonistas, y que permita la activación de los apoyos disponibles o la concreción de los soportes necesarios.
12. 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 FP, 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 el AAT, abriría nuevas oportunidades de enriquecer el currículum.
13. La propuesta normativa actual pierde impulsos de la orden anterior en relación a las

experiencias inclusivas, proponiendo la Educación Secundaria Obligatoria y la Educación Especial como contextos donde se ubican las AAT. Siendo oportuno y pertinente 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.

14. Es necesario abrir una reflexión sobre la trascendencia que tiene y el valor que se le otorga a los procesos de inclusión en ésta 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) a la cultura de las AAT. Es necesario responder a los “cómo”, siendo conscientes de las oportunidades de las AAT se ven condicionadas por los contextos que las acogen.

15. 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 estabilicen esta colaboración.

16. La consideración de las características de los centros (redes, ratios, profesionales, servicios comunitarios, oportunidades laborales,...) y la influencia que estas tienen en el desarrollo de las buenas prácticas de transición, como medida a tener en cuenta en aspectos organizacionales y de dotación de recursos, asegurando que todas las realidades brinden oportunidades que mejoren las expectativas de transición de los y las jóvenes.

17. A lo largo del trabajo hemos identificado un conjunto importante de prácticas reales y significativas que apoyan la transición y se desarrollan en diferentes centros. Facilitar institucionalmente mecanismos de intercambio, de compartir dichas prácticas, consideramos se puede convertir en una buena práctica profesional y mecanismo que aporte nuevas energías, orientadas a apoyar la transición de los y las jóvenes de las AAT.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

Nos gustaría plantear, también, algunas limitaciones de la investigación, así como sugerencias a tener en cuenta en próximas investigaciones en la misma línea.

En lo que a las limitaciones se refiere, y en relación con el Estudio I, con metodología cuantitativa, una de las limitaciones que se plantea es la muestra. Aunque, la muestra

participante hace referencia al 73.1% de los centros con AAT, al 75% de las unidades de AAT y al 79.1% del alumnado, en el caso de los y las profesionales se reduce al 48.7%. Desde este estudio en el que los participantes son los y las profesionales que realizan su labor en las unidades de AAT, cabe destacar la importancia de aumentar este porcentaje de participación, pudiendo considerar oportunidades para la generalización.

Por otro lado, y continuando con el Estudio I, aunque la herramienta elaborada para la recogida de datos –Cuestionario sobre Buenas Prácticas de Transición- se ajusta al modelo teórico y cuenta con suficiente apoyo psicométrico para su aplicación, cabe destacar que se plantean mejoras en algunas de sus dimensiones. Por un lado, en relación a la dimensión de ‘inclusión’ los ítems propuestos en un principio no han funcionado correctamente, por lo que tiene que ser completada. Por otro lado, y respecto a la dimensión de ‘autodeterminación’, se observan dos ítems que tienen un comportamiento más irregular, relacionados con la formación de los y las profesionales y con temas de género, lo que llevaría a reconsiderar la formulación de los mismos.

A su vez, y para posibles investigaciones, se observan líneas de avance en relación al análisis de datos, aspectos que a lo largo del estudio no se han incluido y dan cabida a profundizar en los mismos, entre los que podemos identificar el análisis de estos datos a través de la estructura factorial propuesta tras el análisis factorial exploratorio realizado.

Respecto al Estudio II, de carácter cualitativo, el análisis en profundidad de las tres realidades ha permitido la identificación y descripción de prácticas para el desarrollo de las distintas dimensiones, aunque teniendo en cuenta que la CAPV cuenta con 41 centros que tienen AAT, la muestra es reducida, y por consiguiente, no se pueden generalizar los resultados a toda la población. En este sentido, futuras investigaciones deberían considerar una muestra más amplia, que permita aportar datos más completos de la realidad de análisis.

A su vez, las evidencias del estudio cualitativo, aunque descubren aspectos para la reflexión y el avance, no permiten asegurar el fortalecimiento de las prácticas y el desarrollo de oportunidades. En este sentido, en la actualidad, no existen evidencias de estas buenas prácticas, lo que inspira que futuras investigaciones consideren el desarrollo de estudios relacionados con el impacto de estas buenas prácticas o la revisión del desarrollo de las mismas.

Así mismo, en la línea de futuras investigaciones, cabe considerar la tipología de los centros y la diversidad que se da en los mismos, sobre todo, en relación a las oportunidades que se

brindan. Desde la línea de la identificación de las fortalezas y debilidades de cada una de las realidades, se deberían considerar los aspectos que facilitan u obstaculizan el desarrollo de las buenas prácticas.

Desde la consideración de los procesos de transición a la vida adulta desde un modelo que abarca diversos escenarios y en distintos niveles, esta investigación se ha limitado al sistema educativo y el programa específico dirigido a los mismos. En este sentido, en próximos estudios se podría complementar la visión de otras realidades, como los servicios de adultos, analizando la planificación de la transición, así como las buenas prácticas, desde perspectivas más amplias. Esto se une, a su vez, con la complejidad de establecer estructuras que permitan articular los diversos contextos.

En síntesis, se observan prácticas desiguales, en relación a las diversas dimensiones de buenas prácticas como en los distintos centros, pero prometedoras y que permiten imaginar con sentido y apoyo posibilidades de futuro. Estas posibilidades reclaman, a su vez, con la finalidad de convertirse en una realidad consolidada, un conjunto de actuaciones en diferentes niveles, tanto desde la estructuración y ordenación institucional, así como desde el propio trabajo y oferta que se realiza en los mismos centros.

BIBLIOGRAFÍA

- Alwell, M. & Cobb, B. (2009). Functional Life Skills Curricular Interventions for Youth With Disabilities. A Systematic Review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32 (2), 82-93.
- Alwell, M. & Cobb, R. B. (2009). Transition Planning/Coordinating Interventions for Youth With Disabilities. A Systematic Review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32 (2), 70-81.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- 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.
- Austin, K. & Wittig, K. M. (2013). Individualized Transition Planning. En Wehman (Ed.), *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities. Fifth Edition* (95-119). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de Discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Baer, R. M. (2005). Transition Planning. En Flexer, R.W., Simmons, T. J., Luft, P. & Baer, R.M. *Transition Planning for Secondary Students with Disabilities, Second Edition*, (305-335). Merrill Prentice Hall: Pearson.

- Baer, R. M. & Daviso, A. W. (2008). Independent living and community participation. En Flexer, R.W., Baer, R.M, Luft, P. & Simmons, T. J. *Transition Planning for Secondary Students with Disabilities, Third Edition* (290-314). Merrill Prentice Hall: Pearson.
- Baer, R. M., Flexer, R. W. & McMahan, R. K. (2005). Transition Models and Promising Practices. En Flexer, R.W., Simmons, T. J., Luft, P. & Baer, R.M. *Transition Planning for Secondary Students with Disabilities, Second Edition* (53-82). Merrill Prentice Hall: Pearson.
- Baer, R., Simmons, T. & Flexer, R. (1996). Transition practice and policy compliance in Ohio; A survey of secondary special educators. *Career Development for Exceptional Individuals*, 19, 61-71.
- Baer, R. M., Simmons, T. J., Bauder, D. & Flexer, R. W. (2008). Standard-Based Curriculum and Transition. En Flexer, R. W., Baer, R. M., Luft, P. & Simmons, T. J. *Transition Planning for Secondary Students with Disabilities, Third Edition*, (134-160). Merrill Prentice Hall: Pearson.
- 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*, (371-389). Guilford.
- Basset, D. S. & Kochhar-Bryant, C. A. (2012). Adolescent Transition Education and School Reform. En Wehmeyer, M.L. & Webb, K. W. (Eds.) *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities* (249-265). New York: Taylor & Francis.
- Beamish, W., Meadows, D. & Davies, M. (2010). Benchmarking Teacher Practice in Queensland Transition Programs for Youth With Intellectual Disability and Autism. *The Journal of Special Education*, 45 (4), 227-241.
- Beck, U., Lash, S. & Giddens, A. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Editorial Alianza.
- Benz, M. R., Lindstrom, L. & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66, 509-529.
- Blackmon, D. (2008). *Transition to Adult Living. An Information and Resource Guide*. California: Department of Education.

- Blacher, J. (2001). Transition to Adulthood: Mental Retardation, Families and Culture. *American Journal of Mental Retardation*, 106 (2), 173-188.
- Blacher, J. & Hatton, C. (2007). Families in Context. Influences in Coping and Adaptation. En Odom, S.L., Horner, R.H., Snell, M.E. & Blacher, J. (Eds). *Handbook of Developmental Disabilities*, (531-551). Guilford.
- Bobzien, J. L. (2014). Academic or Functional Life Skills? Using Behaviors Associated with Happiness to Guide Instruction for Students with Profound/Multiple Disabilities. *Education Research International*, 1-11.
- Bouck, E. C. (2013). Secondary Curriculum and Transition. En Wehman (Ed.), *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities, Fifth Edition* (215-233). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Brewer, D., Erickson, W., Karpur, A., Unger, D., Pi, S. & Malzer, V. (2011). Evaluation of a Multi-site Transition to Adulthood Program for Youth with Disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 77 (3), 3-13.
- Booth, T & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brolin, D. E. (1991). *Life Centered Career Education: A Competency Based Approach*. Council for Exceptional Children.
- Brolin, D. & Loyd, R. (2004). *Career Development and Transition Services: A Functional Life Skills Approach. Fourth Edition*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall: Pearson.
- Brooke, V., Revell, W. G., McDonough, J. & Green, H. (2013). Transition Planning and Community Resources. En Wehman (Ed.), *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities, Fifth Edition* (143-171). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Carter, E. W., Brock, M. E. & Trainor, A. A. (2014). Transition Assessment and Planning for Youth With Severe Intellectual and Developmental Disabilities. *The Journal of Special Education*, 47 (4), 245-255.

- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75 (96), 295-316.
- Casal, J., García, M., Merino, R. & Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers: Revista de Sociología*, 79, 21-48.
- Casal, J., Merino, R. & García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: Revista de Sociología*, 96 (4), 1139-1162.
- CEI-IDC (1998a). *Normativa sobre alumnado con necesidades educativas especiales en el País Vasco*. Vitoria Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- CEI-IDC (1998b). *La evaluación inicial en las Aulas de Aprendizaje de Tareas. Documentos de apoyo*. Gobierno Vasco: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- CEI-IDC (2000). *Estudio sobre la situación de las Aulas de Aprendizaje de Tareas curso 1999-2000*. Gobierno Vasco: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Certo, N., Mautz, D., Pumpian, I., Sax, C., Smalley, K. & Wade, H. (2003). Review and discussion of a model for seamless transition to adulthood. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 3-17.
- Chadsey, J. (2007). Adult Social Relationships. En Odom, S.L., Horner, R.H., Snell, M.E. & Blacher, J. (Eds). *Handbook of Developmental Disabilities*, (449-466). Guilford.
- Cimera, R.E., Burgess, S. & Wiley, A. (2013). Does Providing Transition Services Early Enable Students with ASD to Achieve Better Vocational Outcomes as Adults? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38 (2), 88-93.
- Cobb, R. B. & Alwell, M. (2009). Transition Planning/Coordinating Interventions for Youth With Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32 (2), 70-81.
- Comisión de Educación Especial (1988). *Una escuela comprensiva e integradora*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Cooney, B. (2002). Exploring perspectives on transition of youth with disabilities: Voices of young adults, parents, and professionals. *Mental Retardation*, 40, 425-435.

- Cronin, M.E. (1996). Life Skills Curricula for Students with Learning Disabilities: A Review of the Literature. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (1), 53-69.
- Cummings, R., Maddux, C. D. & Casey, J. (2000). Individualized Transition Planning for Students With Learning Disabilities. *The Career Development Quarterly*, 49 (1), 60-72.
- De Vellis, R. (1991). *Scale Development: theory and applications*. Newbury Park: Sage.
- Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora. *Boletín Oficial del País Vasco*, de 13 de julio de 1998, núm. 130, 12956-12970.
- Decreto 14/2016, de 2 de febrero, de modificación del Decreto por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del País Vasco*, de 10 de febrero de 2016, núm. 27, 1-18.
- Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, de 13 de noviembre de 2007, núm. 218, 26035-26074.
- Decreto 234/1994, de 21 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, de 17 de agosto de 1994, núm. 155, 9635-9791.
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial de País Vasco*, de 15 de enero de 2016, núm. 9, 1-279.
- Decreto 86/2015, de 9 de junio, de ordenación e implantación de la Formación Profesional Básica en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, de 12 de junio de 2015, núm. 109, 1-17.
- Dedrick, R. F. & Greenbaum, P. E. (2011). Multilevel Confirmatory Factor Analysis of a Scale Measuring Interagency Collaboration of Children's Mental Health Agencies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19 (1), 27-40.
- DeFur. (2012). Parents as Collaborators. Building Partnership With School and Community-Based Providers. *TEACHING Exceptional Children*, 44 (3), 58-67.

- DeFur, S., Todd-Allen, M., & Getzel, E. (2001). Parent participation in the transition planning process. *Career Development for Exceptional Individuals*, 28, 19-36.
- Deshler, D. D. & Schumaker, J. B. (2006). *Teaching Adolescents With Disabilities. Accessing the general education curriculum*. California: Corwin Press.
- Dunst, C. & Dempsey, I. (2007). Family professional partnerships and parenting competence, confidence and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (3), 305-318.
- Durham, D. & McMahan, R. (2008). Transition to postsecondary education. En Flexer, R.W., Baer, R.M, Luft, P. & Simmons, T. J. *Transition Planning for Secondary Students with Disabilities, Third Edition*, (258-289). Merrill Prentice Hall: Pearson.
- Espiner, D. & Guild, D. (2011). The Circle of Courage in Transition Planning. *Reclaiming Children and Youth*, 20 (2), 44-49.
- FEAPS (2007). *Planificación Centrada en la Persona. Experiencia de la Fundación San Francisco de Borja para Personas con Discapacidad Intelectual*. Madrid: FEAPS.
- FEAPS (2011). *10 años comprometidos con la excelencia. Buenas prácticas de calidad FEAPS (V)*. Madrid: Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual.
- Fernández, M. D. & Malvar, M. L. (2011). El papel de la escuela en la transición a la vida activa del/la adolescente: buscando buenas prácticas de inclusión social. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (2), 101-114.
- Ferreira, M. A. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad, desde el modelo social. Apuntes caracterológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124, 141-174.
- Flexer, R.W. & Baer, R. M. (2008). Transition Legislation and Models. En Flexer, R.W., Baer, R.M, Luft, P. & Simmons, T. J. *Transition Planning for Secondary Students with Disabilities, Third Edition* (29-53). Merrill Prentice Hall: Pearson.
- Flexer, R. W. & Baer, R. M. (2008). Transition Planning and Promising Practices. En Flexer, R.W., Baer, R.M, Luft, P. & Simmons, T. J. *Transition Planning for Secondary Students with Disabilities, Third Edition* (3-28). Merrill Prentice Hall: Pearson.

- Flexer, R. W. & Luft, P. (2008). Transition Assessment. En Flexer, R.W., Baer, R.M, Luft, P. & Simmons, T. J. *Transition Planning for Secondary Students with Disabilities, Third Edition* (103-133). Merrill Prentice Hall: Pearson.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullana, J., Pallisera, M., Martín, R. & Ferrer, 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.
- Furlong, A. (2000). Introducción: La juventud en un mundo cambiante. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 164, 2-6.
- Gajar, A., Goodman, L. & McAfee, J. (1993). *Secondary Schools and Beyond. Transition of Individuals with Mild Disabilities*. Mcmillan: Canada.
- Galarreta, J. (1995). *La formación profesional de jóvenes con necesidades educativas especiales. Análisis descriptivo-evolutivo en Gipuzkoa y proyección para el País Vasco*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Greene, G. (2003) Best Practices in Transition. En Kochhar-Bryant, C.A. & Greene, G. *Pathways to Successful Transition for Youth with Disabilities*. (154-196). Upper Saddle River, Merrill/Pearson.
- Greene, G. (2009) Best Practices in Transition. En Kochhar-Bryant, C.A. & Greene, G. *Pathways to Successful Transition for Youth with Disabilities, Second Edition* (196-235). Upper Saddle River, Merrill/Pearson.
- Greene, G. & Albright, L. (1995). "Best practices" in transition services: Do they exist? *Career Development for Exceptional Individuals*, 18 (2), 1-2.
- Grigal, M., Dwyre, A., Emmett, J. & Emmett, R. (2012). A program evaluation tool for dual enrollment transition programs. *TEACHING Exceptional Children*, 44 (5), 36-45.

- González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (429-439). XV Coloquio de Historia de la Educación. Pamplona-Iruñea.
- Halpern, A.S. (1985). Transition: A look at the foundations. *Exceptional Children*, 51, 479-486.
- Halpern, A.S. (1992). Transición: vino viejo en botellas nuevas. *Siglo Cero*, 26 (5), 5-13.
- Halpern, A. S. (1993). Calidad de vida como marco conceptual para evaluar los resultados de la transición. *Excepcional Children*, 59 (6), 486-498.
- Hartman, M. A. (2009). Step by Step. Creating Community-Based Transition Program for Students With Intellectual Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 41 (6), 6-11.
- Hernández, S., Fernández-Collado, C. & Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Holburn, S. (2003). Cómo puede la ciencia evaluar y mejorar la planificación centrada en la persona. *Siglo Cero*, 208, 48-64.
- Hunt, P., McDonnell, J. & Crockett, M. A. (2012). Reconciling an Ecological Curricular Framework Focusing on Quality of Life Outcomes with the Development and Instruction of Standards-Based Academic Goals. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37 (3), 139-152.
- Jerí, D. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, 17 (32), 29-48.
- Johnson, D.R. (2012). Policy and Adolescent Transition Education. En Wehmeyer, M.L. y Webb, K. W.(Eds.) *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities* (11-31). New York: Taylor & Francis.
- Johnson, D., Stodden, R., Emanuel, E. L., & Mack, M. (2002). Current Challenges Facing Secondary Education and Transition Services: What Research Tells Us. *Exceptional Children*, 68 (4), 519-531.

- Johnson, J.R. & Rusch, F.R. (1993). Secondary special education and transition services: Identification and recommendations for future research and demonstration. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17 (2), 1-18.
- Johnson, L., Zorn, D., Tam, B., Lamontagne, M., & Johnson, S. (2003). Stakeholders' Views of Factors That Impact Successful Interagency Collaboration. *Council for Exceptional Children*, 69 (2), 195-209.
- Johnson, S. & Wehman, P. (2001). Teaching for transition. En P. Wehman, *Life Beyond the Classroom, Third Edition* (145-170). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Keen, D. (2007). Parents, families and partnerships: issues and considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (3), 339-349.
- Kellems, R. O. & Morningstar, M. E. (2010). Tips for Transition. *TEACHING Exceptional Children*, 43 (2), 60-68.
- Kim, K. H. & Turnbull, A. (2004). Transition to Adulthood for Students With Severe Intellectual Disabilities: Shifting Toward Person-Family Interdependent Planning. *Research & Practice for Person with Severe Disabilities*, 29 (1), 53-57.
- Kim, R. & Dymond, S. K. (2010). Special Education Teachers' Perceptions of Benefits, Barriers, and Components of Community-Based Vocational Instruction. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48 (5), 313-329.
- King, G. A., Baldwin, P. J., Currie, M. & Evans, J. (2006). The Effectiveness of Transition Strategies for Youth With Disabilities. *Children's Health Care*, 35 (2), 155-178.
- Kochhar-Bryant, C.A. (2009). Federal Legislation, Research, and State Initiatives Advance Transition Services. En Kochhar-Bryant, C.A. & Greene, G *Pathways to successful transition for youth with disabilities. A developmental process, Second Edition* (106-161). Upper Saddle River, Merrill/Pearson.
- Kohler. (1993). Best practices in transition: Substantiated or implied? *Career Development for Exceptional Individuals*, 16 (2), 107-121.
- Kohler, P.D. (1996a). *A Taxonomy for Transition Programming: linking research and practice*. Urbana Champaign, IL: Transition Research institute.

- Kohler, P.D. (1996b). *Taxonomy for Transition Programming*. Urbana Champaign: Univesity of Illinois.
- Kohler, P.D., DeStefano, L., Wermuth, T.R., Grayson, T.E. & McGinity, S. (1994). An analysis of exemplary transition programs: How and why are they selected? *Career Development for Exceptional Individuals*, 17 (2), 187-202.
- Kohler, P.D. & Field, S. (2003). Transition-Focused Education: Foundation for the Future. *The Journal of Special Education*, 37 (3), 174-183.
- Kohler, P.D. & Hood, L. K. (2000). *Improving student outcomes: Promising practices and programs for 1999-2000*. Urbana Champaign IL: Transition Research Institute.
- Leal, L. (1999). *Un enfoque de la discapacidad centrado en la familia. [A family-center approach to people with mental retardation]*. Madrid: FEAPS.
- Lenz, K. & Adams, G. (2006). Planning Practices That Optimize Curriculum Access. En Deshler, D. D. & Schumaker, J.B. *Teaching Adolescents With Disabilities. Accessing the General Education Curriculum*, (35-78). California: Corwin Press.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de abril de 1982, núm. 103, 11106-11112.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238, 28927-28942.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, 97858-97921.
- Llewellyn, A. & Hogan, K. (2000). The Use and Abuse of Models of Disability. *Disability & Society*, 15 (1), 157-165.
- López, A. (2008). Jóvenes en España a la puerta de la participación social y económica. Estrategias individuales y respuestas políticas. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 251-272.

- López, A., Hernández, J., Viscarret, J., Cabases, J. & Errea, J. (1999). *Jóvenes en una sociedad segmentada*. Valencia: Naullibres.
- Loyd, R.J., Cook, I.D., Opperman, C. & Thurman-Urbancic, M. (2004). Transition Planning. En Brolin, D.E. & Loyd, R. J. *Career Development and Transition Services. A Functional Life Skills Approach, Fourth Edition* (195-220). Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall: Pearson.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., et al. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and system of supports. 10th Edition*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Maldonado, J.A.V. (2013). El Modelo Social de la Discapacidad: Una cuestión de Derechos Humanos. *Revista de Derecho UNED*, 12, 817-833.
- Mank, D. (2007). Employment. En Odom, S.L., Horner, R.H., Snell, M.E. & Blacher, J. (Eds). *Handbook of Developmental Disabilities*, (390-409). Guilford.
- Martin, J., Zhang, D. D. & Test, D. W. (2012). Student Involvement in the Transition Process. En Wehmeyer, M.L. & Webb, K. W.(Eds.) *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities* (56-72). New York: Taylor & Francis.
- Martin, J. E., Huber, L. & De Pry, R.L. (2008). Participatory decision making: Innovative practices for student self-determination. En Flexer, R.W., Baer, R.M, Luft, P. & Simmons, T. J. *Transition Planning for Secondary Students with Disabilities, Third Edition*, (340-366). Merrill Prentice Hall: Pearson.
- Martínez, I. (1997). *Diseño de una agencia que facilite la transición a la vida adulta de jóvenes –con retraso mental- en el marco de una red de servicios de futuro para Bizkaia*. Tesis Doctoral, Universidad de Deusto: Bilbao.
- Martínez, I. (2002). *Juventud y Discapacidad. Programas y herramientas para facilitar la transición a la vida adulta*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Martínez, I. (2003). Facilitando viejos-nuevos procesos de transición a la vida adulta. *I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Kelley, K. R., Test, D. W., Fowler, C. H., Kohler, P. D. & Korterling, L. J. (2009). Linking Transition Assessment and Postsecondary Goals. Key Elements in the Secondary Transition Planning Process. *TEACHING Exceptional Children*, 42 (2), 44-51.
- Meadows, D., Davies, M. & Beamish, W. (2014). Teacher Control over Interagency Collaboration: A Roadblock for Effective Transitioning of Youth with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61 (4), 332-345.
- Melo, J. & Miret, P. (2010). Transición a la vida adulta en España: una comparación en el tiempo y en el territorio utilizando el análisis de entropía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 131, 75-107.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.). *Sobre el concepto de "Buena Práctica"*. Consejo Escolar del Estado.
- Morningstar, M., Turnbull, A. & Turnbull, H. (1995). What do students with disabilities tell us about the importance of family involvement in the transition from school to adult life? *Exceptional Children*, 62, 252-260.
- Múgica, J. (2008). *Inclusión educativa del alumnado de Aulas de Aprendizaje de Tareas. Tránsito a la vida adulta y acceso al mundo laboral*. Licencia de Estudios.
- Munn, P. (1997). Models of disability for children. *Disability and Rehabilitation*, 19 (11), 484-486.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P., Hurtado, M. D. & Soto, F. J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J.J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49.
- Neece, C., Kraemer, B. & Blacher, J. (2009). Transition satisfaction and family well being among parents of young adults with several intellectual disability. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, 47 (1), 31-43.

- Negri, M. I. & Leiva, J. J. (2016). El papel de la formación profesional en la inclusión socio-laboral de jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (3), 13-28.
- Neubert, D. A. (1997). Time to grow. The history and future of preparing youth for adults roles in society. *Teaching Exceptional Children*, 29 (5), 5-17.
- Neubert, D. A. & Moon, M. S. (2006). Postsecondary Settings and Transition Services for Students with Intellectual Disabilities: Models and Research. *Focus on exceptional children*, 39 (4), 1-8.
- Noonan, P. M. & Morningstar, M. E. (2012). Effective Strategies for Interagency Collaboration. En Wehmeyer, M.L. & Webb, K. W.(Eds.) *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities* (312-328). New York: Taylor & Francis.
- Noonan, P., Morningstar, M. & Erickson, A. (2008). Improving Interagency Collaboration. Effective Strategies Used by High-Performing Local Districts and Communities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31 (3), 132-143.
- Noonan, P., Erickson, A., McCall, Z., Bruce, B. & Zheng, C. (2014). Evaluating change in interagency collaboration of a state-level interagency education team: a social network approach within a utilization-focused framework. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26 (3), 301-316.
- O'Brien, J. (2003). La planificación centrada en la persona como factor de contribución en el cambio organizacional y social. *Siglo Cero*, 208, 65-69.
- O'Connor, U. (2008). Meeting in the middle? A study of parent-professional partnerships. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (3), 253-268.
- Oertle, K. & Trach, J. (2007). Interagency Collaboration: The Importance of Rehabilitation Professionals' Involvement in Transition. *Journal of Rehabilitation*, 73 (3), 36-44.
- Orden de 30 de julio 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se establecen criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo. *Boletín Oficial del País Vasco*, núm. 164, 15977-16004.

- Organización Mundial de la Salud (1997). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Oviedo, H.C. & Campo-Arias, A. (2005). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (4), 572-580.
- Pallisera, M. (1996). *Transición a la vida adulta y vida activa de las personas con discapacidad psíquica*. Barcelona: EUB.
- Pallisera, M. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25, 1), 185-200.
- 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 los servicios escolares y postescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 100-115.
- Pallisera, M., Fullana, J., Vilà, M, Jiménez, P., Castro, M., Puyalto, C., Montero, M. & Martín, R. (2014). Análisis de los apoyos que reciben los jóvenes con discapacidad intelectual en su transición a la vida adulta en España: una investigación a partir de experiencias de profesionales y personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 2 (2), 27-43.
- Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J., Martín, R. & Puyaltó, 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 discapacidad intelectual. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 213-232.
- 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.

- Parrilla, A., Gallego, C. & Moriña A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Peralta, F. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 151-166.
- Peralta, F. & Arellano, A. (2010). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1339-1362.
- Peralta, F. & Arellano, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *Revista CES Psicología*, 7 (2), 59-77.
- Pérez, E.R. & Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2 (1), 58-66.
- Peters, M.T. & Heron, T.E. (1993). When the best is not good enough: An examination of best practice. *The Journal of Special Education*, 26, 371-385.
- Pickens, J. L. & Dymond, S. K. (2015). Special Education Directors' Views of Community-Based Vocational Instruction. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39 (4), 290-304.
- Post-Secondary Education Research Center (2007). *PERC Postsecondary Program Evaluation Tool*. Project, TransCen Inc.
- Powers, L. E., Deshler, D. D., Jones, B. & Simon, M. (2006). Strategies for Enhancing Self-Determination, Social Success, and Transition to Adulthood. En Deshler, D. D. & Schumaker, J.B. *Teaching Adolescents With Disabilities. Accessing the General Education Curriculum* (235-273). California: Corwin Press.
- Rehfeldt, J. D., Clark, G.M. & Lee, S. W. (2012). The Effects of Using the Transition Planning Inventory and a Structured IEP Process as a Transition Planning Intervention on IEP Meeting Outcomes. *Remedial and Special Education*, 33 (1), 48-58.
- Rodríguez, J. (2013). *Adult Transition Services for Students with Disabilities*. Doctoral Program in Educational Leadership at Fresno State Kremen School of Education and Human Development. California State University.

- Ruiz, J.I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- 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.
- Rusch, F.R., Kohler, P.D & Hughes, C. (1992). An analysis of OSERS- Sponsored secondary special education and transition services research. *Career Development for Exceptional Individuals*, 15, 121-143.
- Salembier, G. & Furney, K. (1997). Facilitating participation: Parents' perceptions of their involvement in the IEP/transition planning process. *Career Development for Exceptional Individuals*, 20 (1), 29-42.
- Salgado, J. F. (2005). Personalidad y deseabilidad social en contextos organizacionales: implicaciones para la práctica de la psicología del trabajo y las organizaciones. *Papeles del Psicólogo*, 26 (92), 115-128.
- Sawyer, S. (2001). La transición eficaz. *The Special Edge: La transición a la vida adulta*, 14 (4).
- Schalock, R. (2004). Moving from individual to family quality of life as a research topic. En A. Turnbull, I. Brown, & H. Turnbull, *Families and persons with mental retardation and quality of life: International Perspectives* (11-24). Washington: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R.L. (2013). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero*, 40 (1), 22-39.
- Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V., Buntix, W.H.E., Coulter, M.D., Craig, E.M., Gomez, S.C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K.A., Snmell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Wehmeyer, M. L. & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability. Definition, classification and systems of supports. 11th Edition*. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- 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.

- Seelman, C. (2004). Tendencias en la rehabilitación y discapacidad: transición desde un Modelo medico a un Modelo de integración. *Disability World*, 22. Recuperado de: http://www.disabilityworld.org/0103_04/spanish/acceso/rehabtrends2.shtml
- Seong, Y., Wehmeyer, M. & Palmer, S. L. (2014). The Effects of the Self-Directed Individualized Education Program on Self-Determination and Transition Empowerment of Adolescents with Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38 (3), 132-141.
- Shaw, S. F. (2009). Transition to Postsecondary Education. *Focus on exceptional children*, 42 (2), 1-16.
- Shaw, S., Kochhar-Bryant, C., Izzo, M., Benedict, K. & Parker, D. (2005). *Summary of performance under IDEA 2004*. National Documentation Summit. Storrs: University of Connecticut.
- Shogren, K. A. & Plotner, A. J. (2012). Transition Planning for Students With Intellectual Disability, Autism, or Other Disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50 (1), 16-30.
- Shurr, J. & Bouck, E. C. (2013). Research on Curriculum for Students with Moderate and Severe Intellectual Disability: A Systematic Review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48 (1), 76-87.
- Simmons, T. & Flexer, R. W. (2008). Transition to employment. En Flexer, R.W., Baer, R.M, Luft, P. & Simmons, T. J. *Transition Planning for Secondary Students with Disabilities, Third Edition* (230-257). Merrill Prentice Hall: Pearson.
- Simmons, T., Flexer, R.W. & Bauder, D. (2008). Collaborative transition services. En Flexer, R.W., Baer, R.M, Luft, P. & Simmons, T. J. *Transition Planning for Secondary Students with Disabilities, Third Edition* (203-229). Merrill Prentice Hall: Pearson.
- Sitlington, P. & Clark, G. (2006). *Transition Education and Services for Students with Disabilities*. Boston, MA: Pearson.

- Spence-Cochran, K., Pearl, C. E. & Walker, Z. (2013). Full Inclusion into Schools. Strategies for Collaborative Instruction. En Wehman (Ed.), *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities, Fifth Edition* (175-195). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Test, D. W., Aspel, N. P. & Everson, J.M. (2006). *Transition Methods for Youth with Disabilities*. Merrill Prentice Hall: Pearson.
- Test, D.W., Mazzoti, V.L., Mustian, A.L., Fowler, C.H., Kortering, L. & Kohler, P. (2009). Evidence-Based Secondary Transition Predictors for Improving Postschool Outcomes for Students with Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 12(3), 160-181.
- Test, D. W., Richter, S. & Walker, A. R. (2012). Life Skills and Community-Based Instruction. En Wehmeyer, M. L. & Webb, K. E. (Eds.) *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities* (121-138). New York: Taylor & Francis.
- Thompson, B., Diamond, K.E., McWilliam, R., Snyder, P. & Snyder, S.W.(2005). Evaluating the quality of evidence from correlational research for evidence-based practice. *Exceptional Children*, 71, 181-194.
- Trach, J. (2012). Degree of Collaboration for Successful Transition Outcomes. *Journal of Rehabilitation*, 78 (2), 39-48.
- Turnbull, A.P, Zuna, N., Turnbull, H. R., Poston, D. & Summers, J. A. (2007). Families as Partners in Educational Decision Making. Current Implementation and Future Directions. En Odom, S.L., Horner, R.H., Snell, M.E. & Blacher, J. (Eds). *Handbook of Developmental Disabilities*, (570-590). Guilford.
- Ugarriza, J.R. & Mendia, R. (1997). *La transición a la vida activa de jóvenes con necesidades educativas especiales: Marco curricular para el programa de aprendizaje de tareas*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2014). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Verdugo, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 205, 34 (1), 5-19.

- Verdugo, M. A., Vicente, E., Gómez-Vela, M., Fernández-Pullido, R., Wehmeyer, M., Badia-Corbella, M. & Calvo-Álvarez, M. (2014). *Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación. Manual de aplicación y corrección*. Universidad de Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Vicente, E., Verdugo, M., Gómez-Vela, M., Fernández-Pulido, R. & Guillén, V. (2015). Evaluación de las dimensiones de autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual: Escala ARC-INICO. *IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: INICO.
- Vilà, M., Pallisera, M. & Fullana, J. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: Un reto para la orientación psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 85-93.
- Vived, E., Carda, J., Royo, M. & Betbesé, E. (2012). *Autodeterminación, participación social y participación laboral*. Zaragoza: Mira Editores.
- Walker, H. M., Calkins, C., Wehmeyer, M.L., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S., Jesien, G. S., Nygren, M. A., Gotto, G. S., Abery, B. H. & Johnson, D. R. (2011). A Social-Ecological Approach to Promote Self-Determination. *Exceptionally: A Special Education Journal*, 19 (1), 6-18.
- Wandry, D., & Pleet, A. (2012). Family Involvement in Transition Planning. En M. Wehmeyer, & K. Webb, *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities* (102-118). New York: Taylor & Francis.
- Wehman, P.(1992). *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehman, P. (2001). *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities, Third Edition*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- 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. (2013). Transition: New Horizons and Challenges. En Wehman (Ed.), *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities, Fifth Edition* (3-39). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehman, P. (2003). Workplace inclusion. Persons with disabilities and coworkers working together. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 18, 131-141.
- Wehman, P. & Brooke V. (2013). Securing Meaningful Work in the Community. Vocational Internships, Placements and Careers. En Wehman (Ed.), *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities, Fifth Edition* (309-337). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehman, P., Everson, J.M. & Reid, D.H. (2001). Beyond Programs and Placements. Using Person-Centered Practices to Individualize the Transition Process and Outcomes. En *Life Beyond the Classroom. Transition Strategies for Young People with Disabilities, Third Edition* (91-124). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehman, P. & Targett, P. S. (2012). IEP Development in Adolescent Transition Education. En Wehmeyer, M.L. & Webb, K. W. (Eds.) *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities* (35-55). New York: Taylor & Francis.
- Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's Self-determination Scale. Procedural guidelines*. Arlington: The Arc of the United States.
- 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.
- Wehmeyer, M. L. & Abery, B. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51 (5), 399-411.
- Wehmeyer, M. L., Field, S. & Thoma, C. A. (2012). Self-Determination and Adolescent Transition Education. En Wehmeyer, M.L. & Webb, K. W. (Eds.) *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities* (171-190). New York: Taylor & Francis.

- Wehmeyer, M. L. & Garner, N. (2003). The Impact of Personal Characteristics of People with Intellectual and Developmental Disability on Self-determination and Autonomous Functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16 (4), 255-265.
- Wehmeyer, M. L. & Palmer, S. (2003). Adult Outcomes for Students with Cognitive Disabilities Three-Years After High School : The Impact of Self-Determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (2), 131-144.
- Wehmeyer, M. L. & Schwartz, M. (1997). Self-Determination and Positive Adult Outcomes: A Follow-Up Study of Youth with Mental Retardation or Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 63 (2), 245-255.
- Wehmeyer M.L. & Webb, K.W.(2012). An Introduction to Adolescent Transition Education. En Wehmeyer, M.L. & Webb, K. W.(Eds.) *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities* (3-10). New York: Taylor & Francis.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B., Zhang, D., Ward, K., Willis, D., Hossain, W., Balcazar, F., Ball, A., Bacon, A., Calkins, C., Heller, T., Goode, T., Dias, R., Jesien, G. S., McVeigh, T., Nyhgren, M. A., Palmer, S. & Walker, H. M. (2011). Personal Self-Determination and Moderating Variables that Impact Efforts to Promote Self-Determination. *Exceptionality*, 19 (1), 19-30.
- Wehmeyer, M. L., Davis, S. & Palmer, S. (2010). *10 Steps to Independence : Promoting Self-Determination in the Home*. US Department of Health and Human Services, Administration on Developmental Disabilities.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. A., Mithaug, D. & Martin, J. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66 (4), 430-453.
- West, M. D. (2001). Independent Living. En Wehman, P. *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities, Third Edition* (261-274) Baltimore: Paul H. Brookes.
- 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.

Will, M. (1984). Bridges from school to working life. Office of Special Education and Rehabilitative Services. *Programs for the Handicapped*, (2).

Winn, S. & Hay, I. (2009). Transition from school for youths with a disability: issues and challenges. *Disability & Society*, 24 (1), 103-115.

Zulueta, A. & Peralta, F. (2008). Percepciones de los padres acerca de la conducta autodeterminada de sus hijos/as con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 39 (1), 31-43.

Zulueta, A., Sobrino, A. & Peralta, F. (2005). Valoración de los profesores y padres de alumnos con retraso mental de las aulas de aprendizaje de tareas de Álava. *Estudios sobre Educación*, 9, 51-75.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionarionario sobre Buenas Prácticas de Transición.

Anexo 1. Cuestionario Sobre Buenas Prácticas de Transición.

Cuestionario Sobre Buenas Prácticas de Transición - Aulas de Aprendizaje de Tareas-

Garazi Yurrebaso, Natxo Martínez, Javier Galarreta

Este cuestionario tiene como objetivo identificar cuáles son las prácticas educativas más habituales en las aulas de aprendizaje de tareas en el curso 2015-2016. Para ello, plantea cuestiones sobre diferentes aspectos del funcionamiento del Aula de Aprendizaje de Tareas en la que trabajas (o participas).

El cuestionario está dividido en dos partes. En la primera parte, se solicitan datos descriptivos del o la profesional, del aula de tareas y del centro en el que está ubicada. En la segunda parte, se presentan diversas prácticas educativas sobre las que se te pide que estimes el grado en que se realizan en tu aula de referencia. Para ello, marca con una cruz la opción de respuesta que mejor refleje tu opinión.

El cuestionario es anónimo, por lo que te pedimos que respondas con la mayor sinceridad.

Gracias por tu colaboración!!!!

I. Datos descriptivos

4.5.4.1.1. Profesional que responde al cuestionario:

- Fecha de Nacimiento:
- Función, puesto:
- Formación:
- Años de experiencia en AAT:
- Años de experiencia en otros servicios relacionados con las nee:

4.5.4.1.2. Centro en el que desarrolla su trabajo:


1. Tipo de centro:

- Público Privado (Concertado)

2. Territorio

Álava Vizcaya Guipúzcoa

3. Enseñanzas que imparte (marcar las que corresponda)

Niveles	Nº de grupos (por etapa)	Especialidades
<input type="checkbox"/> Primaria		
<input type="checkbox"/> ESO		
<input type="checkbox"/> Bachillerato		
<input type="checkbox"/> FPB (PCPI)		
<input type="checkbox"/> FP medio		
<input type="checkbox"/> FP superior		
<input type="checkbox"/> AAT		
<input type="checkbox"/> Otros (EPA, Formación Ocupacional, Formación Continua...)		

4. Población:

- Hasta 5000 hh. 5000-20.000
 20.000-50.000 Más de 50.000

5. Descripción del Aula de Aprendizaje de Tareas

Organizada por ciclos Si No

Ciclo (si es el 2º concretar especialidad)

Nº de alumnus y alumnas (distinguir entre chicas y chicos)

Año de implantación en el centro

Nº profesionales

Especialidades

Breve descripción del alumnado (necesidades, apoyos, expectativas...)

-Alumnado con discapacidad intelectual:

- Alumnado con trastorno del espectro autista:

- Alumnado con trastornos mentales:

- Alumnado con otras nee (en su caso indicar):

Cambios percibidos en los últimos años en el tipo de alumnado y en consecuencia en el trabajo a realizar en AAT

Desde las AAT, el conseguir un trabajo es un objetivo prioritario para qué porcentaje del alumnado

menos 25 %

25-50%

50-75%

más 75%

II. Prácticas en las aulas de aprendizaje de tareas

ÍTEMS

1. Se les pregunta a los alumnos y alumnas por sus deseos, aspiraciones e intereses antes de formular sus objetivos de aprendizaje

Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Se tienen en consideración los deseos, aspiraciones e intereses de los alumnos y alumnas a la hora de formular los objetivos de aprendizaje

Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Se realizan sesiones con el alumnado y su familia para dialogar sobre intereses, sueños y aspiraciones en el futuro

Siempre	Frecuentemente	En ocasiones	Nunca o casi nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Las familias participan en la selección de los objetivos de aprendizaje de sus hijos e hijas

Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Las familias y profesionales tienen niveles altos de colaboración en el desarrollo de los programas

Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Las familias participan en la evaluación de los programas de sus hijos e hijas

Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Los y las profesionales estamos formados (hemos asistido a algún curso, manejamos una bibliografía básica...) en autodeterminación

Mucho	Bastante	Poco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Se traspasa la información y los informes escolares a los servicios de adultos (servicios de empleo, centros de día, asociaciones...).

Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Se comparten objetivos y recursos con servicios postescolares (por ejemplo, a la hora de identificar posibles salidas laborales o buscar prácticas)			
Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Los alumnos y alumnas disponen de un plan de transición individual (metas que se espera que consiga al acabar la escuela y los apoyos para ello)			
Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. El plan de transición de cada alumno o alumna incluye objetivos acerca del tipo de trabajo, hogar y vivienda, ocio, formación postescolar o relaciones sociales que se espera que el alumnado consiga cuando acabe la escuela.			
Todos	Bastantes	Algunos	Ninguno
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Hay reuniones con los servicios de empleo (centros especiales de empleo, Lanbide, ...) para coordinar la formación y el acceso del alumnado a sus servicios y programas			
Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Hay reuniones con los servicios sociales (públicos o de iniciativa social) para prever los apoyos que los alumnos y las alumnas pueden necesitar al acabar la escuela.			
Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El número de alumnos y alumnas, y tiempo medio de horas semanales que el alumnado destina a la participación			Nº de alumnado h/semana
14. En grupos ordinarios			<hr/>
15. En actividades de apoyo a la participación en grupos ordinarios			<hr/>
16. En grupos específicos			<hr/>
17. En espacios y recursos comunitarios (barrio, recursos culturales, deportivos, actividades cívicas y o voluntarias ...)			<hr/>
18. En tutoría			<hr/>
19. En otras actividades (indicar):			<hr/>
20. Los alumnos y alumnas participan en grupos ordinarios de			
ESO	FPB-PCPI	Grado medio	Bachillerato

21. Porcentaje de actividades académicas en el curriculum del alumnado

0-25% 25-50% 50-75% más 75%

22. Porcentaje de actividades de preparación laboral del alumnado

0-25% 25-50% 50-75% más 75%

23. Porcentaje de actividades en áreas funcionales (cuidado personal, tareas domésticas, desplazamientos, uso del dinero, ...) del alumnado

0-25% 25-50% 50-75% más 75%

24. Del total de alumnado de AAT, cuantos participan en alguna actividad en grupos ordinarios

menos del 5% entre el 5 y el 25%. entre el 25 y el 50%. más del 50%

25. Hay relaciones formales entre el programa de AAT y las entidades que prestan servicios a adultos con discapacidad

Frecuentes Esporádicas Puntuales Ninguna

Cada alumno y alumna dispone de un tutor o tutora responsable de coordinar las actividades de transición como

26. La elaboración del PTI	En todos los casos	En bastantes casos	En algunos casos	En ningún caso
27. La relación con las familias	En todos los casos	En bastantes casos	En algunos casos	En ningún caso
28. La relación con servicios laborales	En todos los casos	En bastantes casos	En algunos casos	En ningún caso
29. Las tutorías personalizadas	En todos los casos	En bastantes casos	En algunos casos	En ningún caso
30. Se realiza un seguimiento del alumnado que ha finalizado la escuela para disponer de información de sus resultados en la vida adulta.				
	Siempre	Frecuentemente	En ocasiones	Nunca o casi nunca
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Los resultados de aprendizaje están formulados en términos de competencias prácticas*⁶ en los diferentes entornos del alumnado (hogar, comunidad, transporte...)

Siempre	Frecuentemente	En ocasiones	Nunca o casi nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La mayoría (al menos el 75%) de nuestro alumnado cuando acaba la escuela está preparado para:

32. Su cuidado personal	Mucho	Bastante	Algo	Poco
33. Desempeñar las tareas domésticas básicas	Mucho	Bastante	Algo	Poco
34. Desplazarse por su entorno y manejarse con el transporte	Mucho	Bastante	Algo	Poco
35. Hacer compras y manejarse con sus propios gastos	Mucho	Bastante	Algo	Poco
36. Competencias básicas para desempeñar un puesto de trabajo	Mucho	Bastante	Algo	Poco
37. Comunicar sus necesidades y preferencias	Mucho	Bastante	Algo	Poco
38. Competencias para desarrollar relaciones afectivo-sexuales	Mucho	Bastante	Algo	Poco
39. Hacer y mantener amistades	Mucho	Bastante	Algo	Poco
40. Reconocer sus fortalezas y debilidades y plantearse objetivos personales	Mucho	Bastante	Algo	Poco
41. Desde la escuela desarrollamos acciones para promover que todo el alumnado dispone de amigos, también fuera de la escuela.				
	Siempre	Frecuentemente	En ocasiones	Nunca o casi nunca
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se promueven las siguientes experiencias laborales

42. Prácticas o actividades laborales en la propia escuela	Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
43. Prácticas en empresas ordinarias	Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
44. Prácticas en empleo protegido	Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
45. Aprendizaje servicio	Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
46. Voluntariado	Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca

⁶ Competencias prácticas hace referencia a conseguir un resultado poniendo en juego diversas habilidades en un contexto natural. P.e. Un alumno o alumna es capaz de comprar en un supermercado cercano a su casa los alimentos básicos para preparar una comida. La competencia incluye hacer la lista de la compra, adquirir los productos, pagar y llevar los productos a casa.

47. Trabajos en verano	Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
48. Campos de trabajo	Siempre	Bastantes veces	Algunas veces	Nunca
49. El porcentaje del alumnado que participan en experiencias laborales es				
	0-25%	25-50%	50-75%	más 75%
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Se planifican actividades con la intención clara de desarrollar la autodeterminación				
	Siempre	Frecuentemente	En ocasiones	Nunca o casi nunca
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Se desarrollan acciones específicas para asegurar la igualdad de oportunidades de las mujeres				
	Mucho	Bastante	Algo	Poco
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Se realizan actividades en la comunidad de forma que los alumnos y las alumnas tienen que mostrar su competencia en los entornos comunitarios.				
	Siempre	Frecuentemente	En ocasiones	Nunca o casi nunca
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. El entorno natural (vivienda, barrio....) de cada alumno y alumna se utiliza como referencia para plantear objetivos de aprendizaje en colaboración con el alumno y su familia.				
	Siempre	Frecuentemente	En ocasiones	Nunca o casi nunca
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Se utilizan las redes de amigos y familiares para el logro de los diferentes objetivos.				
	Siempre	Frecuentemente	En ocasiones	Nunca o casi nunca
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Después de todas las preguntas anteriores, a continuación, puedes añadir lo que consideres en relación a tu situación y las prácticas de las Aulas de Aprendizaje de Tareas

Helduarora Igarotzeko Praktika Onen inguruko Galde-sorta -Zereginen Ikaskuntzarako Gelak-

Garazi Yurrebaso, Natxo Martínez, Javier Galarreta

Galde-sorta honen xedea, 2015-2016 ikasturtean Zereginen Ikaskuntzarako Geletako hezkuntza praktika ohikoenak zeintzuk diren identifikatzea da. Horretarako, lan egiten duzun (edo parte hartzen duzun) Zereginen Ikaskuntzarako Gelako funtzionamenduaren zenbait arlo desberdinen inguruko galderak adierazten dira.

Galde-sorta bi zatitan banatuta dago. Lehenengo zatian, profesionalen, Zereginen Ikaskuntzarako Gelaren eta kokatuta dagoen ikastetxearen inguruko deskribapen datuak eskatzen dira. Bigarren zatian, zenbait hezkuntza praktika desberdin aurkezten dira, eta, zure erreferentziazko gelan, praktika hauek zein neurritan ematen diren estimatzea eskatzen zaizu. Horretarako, jarri ezazu gurutze bat zure iritzia ondoen islatzen duen aukeran.

Galde-sorta anonimoa da, beraz, zintzotasun handienarekin erantzutea eskertuko genizuke.

Eskerrik asko zure kolaborazioagatik !!!!

III. Deskribapen datuak

4.5.4.1.3. Galdetegia erantzuten duen profesionala:

- Jaiotza data:
- Funtzioa, lanpostua:
- Formazioa:
- ZIGetan urte esperientzia:
- Hpb-ekin lotutako beste zerbitzu batzuetan urte esperientzia:

4.5.4.1.4. Zure lana burutzen duzun ikastetxea:

6. Ikastetxe mota:

- Publikoa Pribatua (Itunpekoa)

7. Lurraldea

Araba

Bizkaia

Gipuzkoa

Eskaintzen dituen hezkuntza programak (adierazi ematen direnak)

Mailak

Talde kopurua (etapako)

Espezialitateak

- Lehen Hezkuntza
- DBH
- Batxilergoa
- OLH (LHKP)
- Erdi mailako LH
- Goi mailako LH
- ZIG
- Beste batzuk (Helduentzako Hezkuntza, Hezkuntza Okupazionala, Etengabeko Hezkuntza ...)



8. Biztanleria:

- 5000 biztanle arte 5000-20.000
- 20.000-50.0000 50.000 baino gehiago

9. Zereginen Ikaskuntzarako Gelaren deskribapena

Zikloka antolatuta

Bai

Ez

Zikloa (2. bada espezialitatea zehaztu)

Ikasle kopurua (neska eta mutil kopurua desberdindu)

Ikastetxean ezarri zen urtea

Profesional kopurua

Espezialitateak

Ikasleriaren deskribapen laburra (premiak, laguntzak, itxaropenak ...)

-Adimen desgaitasuna duen ikasleria:

-Autismo Espektro Nahastea duen ikasleria:

-Buru nahasteak dituen ikasleria:

- Beste hpb batzuk dituen ikasleria (adierazi zeintzuk):

Azken urteetan ikasleriarengan eta ondorioz, ZIGn egin beharreko lanean antzemandako aldaketak

ZIG-lako zein ikasle portzentajerentzat da oinarrizko helburu bat lana bilatzea

25% baino gutxiago

%25-50

%50-75

%75 baino gehiago

IV. ZEREGINEN IKASKUNTZARAKO GELETAKO PRAKTIKAK

ITEM-AK

55. Ikaskuntza helburuak formulatu aurretik ikasleei beraien desira, asmo eta interesen inguruko galderak egiten zaizkie

Beti	Askotan	Batzuetan	Inoiz ere ez
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

56. Ikaskuntza helburuak formulatzerakoan ikasleen desira, asmo eta interesak kontutan hartzen dira

Beti	Askotan	Batzuetan	Inoiz ere ez
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

57. Ikasle eta beren familiekin bilerak egiten dira hauen interes, amets eta etorkizuneko asmoen inguruan hitz egiteko

Beti	Sarritan	Zenbaitetan	Inoiz edo ia inoiz ere ez
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

58. Familiek beraien seme-alaben ikaskuntza helburuen aukeraketan parte hartzen dute

Beti	Askotan	Batzuetan	Inoiz ere ez
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

59. Familia eta profesionalek programen garapenean kolaborazio maila altua dute

Beti	Askotan	Batzuetan	Inoiz ere ez
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

60. Familiek beren seme-alaben programen ebaluazioan parte hartzen dute

Beti	Askotan	Batzuetan	Inoiz ere ez
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

61. Profesionalek autodeterminazioaren inguruko formazioa dugu (ikastaroren batera joan gara, oinarritzko bibliografia erabiltzen dugu ...)

Asko	Nahikoa	Gutxi	Ezer ez
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

62. Ikaslearen informazioa eta hezkuntza informeak helduen zerbitzuetara (enplegu zerbitzuetara, eguneko zentroetara, elkarteetara...) pasatzen dira

Beti	Askotan	Batzuetan	Inoiz ere ez
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

63. Eskolatzeko ondorengo zerbitzuekin, helburu eta baliabideak partekatzen dira (adibidez, praktikak edota

lan aukerak identifikatzeko)			
Beti	Askotan	Batzuetan	Inoiz ere ez
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Ikasleek bakarkako trantsizio plan bat dute (eskolatzea bukatzerakoan lortzea espero diren xedeak eta horretarako beharko dituen laguntzak)			
Beti	Askotan	Batzuetan	Inoiz ere ez
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Ikasle bakoitzaren trantsizio planak eskolatzea bukatzerakoan ikasleak lortzea espero diren lan motaren, etxe eta etxebizitzaren, aisialdiaren, eskolaz ondorengo hezkuntzaren edo gizarte harremanen inguruko helburuak barne-hartzen ditu			
Denek	Askok	Batzuek	Batek ere ez
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Enplegu zerbitzuekin (enplegurako zentro bereziak, Lanbide...) bilerak egiten dira, formazioa eta enplegu zerbitzu eta programetarako sarbidea koordinatzeko			
Beti	Askotan	Batzuetan	Inoiz ere ez
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Gizarte zerbitzuekin (publikoak edo gizarte ekimenekoak) bilerak egiten dira, ikasleek eskolatzea bukatzerakoan behar izango dituzten laguntzak aurreikusteko			
Beti	Askotan	Batzuetan	Inoiz ere ez
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikasle kopuru eta parte hartzeari eskaintzen dioten batez besteko asteko ordu kopurua			Ikasle kopurua ordu/astea
68. Talde arruntetan			<hr/>
69. Talde arruntetan parte hartzeko laguntzarako ekintzetan			<hr/>
70. Talde espezifikoen			<hr/>
71. Komunitateko espazio eta zerbitzuetan (auzoa, kultur baliabideak, kirol baliabideak, hiri ekintzak edota borondatezkoak ...)			<hr/>
72. Tutoretzan			<hr/>
73. Beste ekintza batzuetan (adierazi)			<hr/>
74. Ikasleak ondorengo talde arruntetan parte hartzen dute			<hr/>
DBH	OLH-LHKP	Erdi mailako gradua	Batxilergoa
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Ikaslearen curriculum-ean ekintza akademikoen portzentajea			

	%0-25	%25-50	%50-75	%75 baino gehiago
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Ikaslearen lanerako prestakuntzarako ekintzen portzentajea				
	%0-25	%25-50	%50-75	%75 baino gehiago
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Ikaslearen arlo funtzionalak (norbere zaintza, etxeko lanak, desplazamenduak, diruaren erabilera, ...) lantzeko ekintzen portzentajea				
	%0-25	%25-50	%50-75	%75 baino gehiago
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. ZIG-tako ikasle kopuru osoa kontutan izanik, zenbatek parte hartzen dute talde arruntetan egiten den ekintzaren batean				
	%5 baino gutxiago	%5 eta %25 artean	%25 eta %50 artean	%50 baino gehiago
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. ZIGtako programen eta desgaitasunak dituzten pertsona helduei zerbitzuak eskaintzen dizkieten erakundeen artean, harreman formalak daude				
	Ohikoak	Zenbaitetan	Momentu zehatzetan	Bat ere ez
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikasle bakoitzak trantsizio ekintzak koordinatzeko ardura duen tutore bat du, hala nola				
80. BTParen garapena	Kasu guztietan	Kasu askotan	Kasu batzuetan	Kasu batean ere ez
81. Familiekin harremana	Kasu guztietan	Kasu askotan	Kasu batzuetan	Kasu batean ere ez
82. Lan zerbitzuekin harremana	Kasu guztietan	Kasu askotan	Kasu batzuetan	Kasu batean ere ez
83. Bakarkako tutoretzak	Kasu guztietan	Kasu askotan	Kasu batzuetan	Kasu batean ere ez
84. Eskolatzea bukatu duten ikasleen jarraipen bat egiten da, helduaroko emaitzen inguruko informazioa izateko				
	Beti	Sarritan	Zenbaitetan	Inoiz edo ia inoiz ere ez
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Ikaskuntza emaitzak, ikasleriaren testuinguru desberdinetan(etxebizitza, komunitatea, garraioa ...) dituzten gaitasun praktikoetan*⁷ formulatzen dira				

⁷ Gaitasun praktikoek testuinguru natural batean, zenbait trebezia martxan jarriz emaitza bat jasotzeari

Beti	Sarritan	Zenbaitetan	Inoiz edo ia inoiz ere ez
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gure ikasleriaren gehiengoa (behintzat %75) eskolatzea bukatzen duenean prestatuta dago ondorengoetarako

86. Norbere burua zaintzeko	Asko	Nahikoa	Zerbait	Gutxi
87. Etxeko oinarrizko lana egiteko	Asko	Nahikoa	Zerbait	Gutxi
88. Garraioak erabiltzeko eta bere testuingurutik desplazatzeko	Asko	Nahikoa	Zerbait	Gutxi
89. Erosketak egin eta norbere gastuekin antolatzeko	Asko	Nahikoa	Zerbait	Gutxi
90. Lanpostu bat burutzeko oinarrizko gaitasunak izateko	Asko	Nahikoa	Zerbait	Gutxi
91. Norbere premia eta nahiak komunikatzeko	Asko	Nahikoa	Zerbait	Gutxi
92. Harreman afektibo-sexualak garatzeko beharrezko gaitasunak izateko	Asko	Nahikoa	Zerbait	Gutxi
93. Lagunak egin eta mantentzeko	Asko	Nahikoa	Zerbait	Gutxi
94. Norbere alde indartsu eta ahulak antzemateko eta helburu pertsonalak finkatzeko	Asko	Nahikoa	Zerbait	Gutxi
95. Ikastetxetik ikasleria guztiak eskolatik kanpo ere lagunak izatea sustatzen duten ekintzak garatzen dira				
Beti	Sarritan	Zenbaitetan	Inoiz edo ia inoiz ere ez	

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ondorengo lan esperientziak sustatzen dira

96. Ikastetxean bertan egiten diren praktika edota lan ekintzak	Beti	Askotan	Batzuetan	Inoiz ere ez
97. Praktikak enpresa arruntetan	Beti	Askotan	Batzuetan	Inoiz ere ez
98. Praktikak enpresa babestuetan	Beti	Askotan	Batzuetan	Inoiz ere ez
99. Ikasketa zerbitzua	Beti	Askotan	Batzuetan	Inoiz ere ez
100. Borondatezko lana	Beti	Askotan	Batzuetan	Inoiz ere ez
101. Udako lanak	Beti	Askotan	Batzuetan	Inoiz ere ez
102. Auzolandegiak	Beti	Askotan	Batzuetan	Inoiz ere ez
103. Lan esperientzietan parte hartzen duten ikasle portzentajea ondorengoa da				
%0-25	%25-50	%50-75	%75 baino gehiago	

egiten diete erreferentzia. Adib. Ikasle bat, bere etxetik hurbil dagoen janari denda batean, jatordu bat prestatzeko oinarrizko janariak erosteko gai da. Gaitasun honek ondorengoak barne hartzen ditu: erosi beharreko produktuen zerrenda egitea, produktuak erostea eta produktuak etxera eramatea.

104. Ekintzak planifikatzen dira autodeterminazioa lantzeko helburu zehatzarekin.

Beti Sarritan Zenbaitetan Inoiz edo ia inoiz ere ez

105. Emakumeen aukera berdintasuna ziurtatzen duten ekintza zehatzak garatzen dira

Asko Nahikoa Zerbait Gutxi

106. Komunitatean ekintzan burutzen dira, ikasleak komunitateko testuinguruetan bere gaitasuna adierazteko

Beti Sarritan Zenbaitetan Inoiz edo ia inoiz ere ez

107. Ikasle bakoitzaren testuinguru naturala (etxebizitza, auzoa, ...) erreferentzia bezala erabiltzen da, ikasle eta familiarekin kolaborazioan planteatzen diren ikaskuntza helburuetan

Beti Sarritan Zenbaitetan Inoiz edo ia inoiz ere ez

108. Xede desberdinak lortzeko asmoz, familia eta lagun sareak erabiltzen dira

Beti Sarritan Zenbaitetan Inoiz edo ia inoiz ere ez

Erantzundako galde-sortaren ondoren, jarraian, zure egoera eta Zereginen Ikaskuntzarako Gelako praktiken inguruan gehitu nahi duzuna adierazi dezakezu