

MARCO DE REFERENCIA PARA ORIENTAR LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DIRIGIDOS A LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DEL DESARROLLO: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

*A framework of reference to guide educational
programmes aimed at the transition to adult life
of young people with intellectual and developmental
disabilities: a review of the literature*

Garazi YURREBASO ATUTXA
Universidad de Deusto
garaziyurrebaso@deusto.es

Natxo MARTÍNEZ-RUEDA
Universidad de Deusto

Javier GALARRETA LASA
Universidad del País Vasco

Recepción: 4 de febrero de 2020
Aceptación definitiva: 6 de febrero de 2020

RESUMEN: La planificación de los procesos de transición de los y las jóvenes con discapacidad es recogida por la literatura como uno de los aspectos más complejos a los que se enfrenta el sistema educativo. En la actualidad, el reto de estos programas educativos es identificar buenas prácticas que permitan la consecución de resultados de vida adulta valorados. Por tanto, la finalidad de este estudio es definir un marco de actuación desde el que analizar y orientar las prácticas de estos programas para la transición. Para ello, en base a una propuesta global en la que identifican siete grandes dimensiones de buenas prácticas de los programas de transición, el objetivo es, en primer lugar, revisar la literatura en relación a cada una de estas dimensiones sintetizando los componentes principales e

implicaciones para su desarrollo y, en segundo lugar, destacar aspectos clave para la respuesta desde los programas educativos. Los resultados muestran que se identifican orientaciones y recomendaciones para el desarrollo de cada una de las dimensiones, así como obstáculos y dificultades que se derivan de la experiencia, concluyendo puntos de partida y aspectos a tener en cuenta a través de los distintos servicios y los diversos agentes.

PALABRAS CLAVE: transición a la vida adulta; discapacidad intelectual y del desarrollo; buenas prácticas; implicaciones para el desarrollo.

ABSTRACT: The transition planning process of young people with disabilities figures in the literature as one of the most complex aspects facing the education system. The current challenge for these educational programmes is to identify good practices that allow the attainment of valued results in adult life. Therefore, the purpose of this study is to define a framework of action from which to analyse and guide the practices of educational programmes for the transition. To this end, based on global proposal in which seven major dimensions of good practices of the transition programs are identified, the aim is, firstly, to review the literature in relation to each of these dimensions synthesizing the main components and implications for their development, and, secondly, to highlight key aspects for the response from educational programmes. The results show that guidelines and recommendations are identified for the development of each of the dimensions, as well as obstacles and difficulties derived from experience, identifying points of departure and aspects to be taken into account in terms of the different services and the various agents.

KEY WORDS: transition to adult life; intellectual and developmental disabilities; good practices; dimensions; implications for the development.

1. Introducción

LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA (TVA) de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID) ha sido reconocida por su complejidad, para identificarla como uno de los grandes retos a los que se enfrentan los y las jóvenes (Fullana, Pallisera, Martín y Ferrer, 2015; Kochhar-Bryant, 2009; Pallisera, 2011; Pallisera, Fullana, Martín y Vilà, 2013; Pallisera *et al.*, 2014; Wehman, 2013; Wehmeyer y Webb, 2012). Blackmon (2008) señala que estos procesos de transición implican tres actividades principales: 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; diseñar experiencias en la escuela que aseguren que el alumnado consiga las habilidades y destrezas para lograr los objetivos; e identificar y conectar con los servicios y apoyos que el alumnado necesitará al acabar la escuela. La TVA se define como uno de los mayores cambios en la vida de los y las jóvenes y sus familias (Kim y Turnbull, 2004), donde cobra especial importancia la necesidad de establecer un seguimiento sistemático del proceso (Kellens y Morningstar, 2010; Wehmeyer y Webb, 2012), implicando el desarrollo de una variedad de actuaciones a diferentes niveles.

En este sentido, el sistema educativo se considera la institución fundamental para liderar estos procesos (Rusch, Hughes, Agran, Martin y Johnson, 2009), tanto como

responsable del inicio, así como recurso de apoyo en los itinerarios que partirán hacia los servicios postescolares. Se convierte en el escenario idóneo para comenzar la planificación del proceso, valorando opciones de futuro y proyectos personales, junto con el desarrollo de habilidades para la vida que, en cierta medida, marcarán este proyecto vital (Fernández y Malvar, 2011; Neubert y Moon, 2006).

Desde la segunda mitad del siglo XX, comienza el desarrollo de políticas y prácticas dirigidas a la TVA de los y las jóvenes con DID y, a partir de la década de los 90, la literatura de transición avanza hacia el diseño de prácticas dirigidas a mejorar los resultados postescolares (Test *et al.*, 2009). En consecuencia, se observa un aumento de propuestas centradas en proporcionar listados de ‘buenas prácticas’ (BBPP) (Papay y Bambara, 2014; Test *et al.*, 2009), entendidas como variables que aumentan estas oportunidades de los y las jóvenes con discapacidad y, por consiguiente, contribuyen a la mejora de los resultados. Aun así, la literatura continúa subrayando 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” (Kochhar-Bryant, 2009: 111). En la actualidad, avanzar hacia la identificación, descripción y expansión de las prácticas de transición que funcionan en el desarrollo y consecución de resultados satisfactorios y valorados de vida adulta sigue siendo un reto.

Las BBPP parten de la idea de mejorar la calidad, a través de identificar experiencias y procedimientos satisfactorios en un contexto determinado y considerar que en otros contextos similares puedan ser desarrolladas. Este concepto se ha definido como una iniciativa de actuación exitosa que permite mejorar los resultados, con carácter innovador y transferible, a partir de la demostración de su efectividad, eficacia y replicabilidad (MECD, s. f.). Desde la perspectiva de la calidad de los servicios, FEAPS (2011) las define como “conjunto de acciones que, fruto de la identificación de una necesidad, son sistemáticas, eficaces, eficientes, sostenibles, flexibles” (p. 14). Y centrándonos en el ámbito de la transición, Greene (2009) afirma que se trata de “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). En síntesis, 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 en la mejora de los resultados, que en el contexto de la transición se centran en el movimiento de la escuela a la vida postescolar y, por consiguiente, en resultados exitosos de vida adulta.

Como se ha comentado anteriormente, estas propuestas han sido una constante en la literatura de transición (Tabla 1). Una de las primeras es la *Taxonomy for Transition Programming* (Kohler, 1996), que 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 y Davies, 2010; Test, Aspel y Everson, 2006). Años después Kohler y Field (2003), tras recalcar la importancia del sistema educativo en el inicio de los procesos de planificación de la transición, revisan y actualizan el modelo conceptual de Kohler (1996) y vuelven a proponer las cinco áreas de la Taxonomía como síntesis de las aportaciones de la investigación.

TABLA 1: Propuestas de buenas prácticas de transición		
Autor y año	Revisión	Prácticas de transición propuestas
Kohler (1996) Kohler y Field (2003)	<p>Cuatro estudios de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisión de la literatura de investigación. - Análisis de programas de transición ejemplares identificados a través de estudios de evaluación. - Metaevaluación de los resultados y actividades de modelos demostrativos de transición. - Desarrollo de un marco conceptual de estas prácticas y validarlo socialmente. 	<p>Taxonomía para la programación de la transición:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación centrada en el estudiante. 2. Desarrollo del estudiante. 3. Colaboración interinstitucional. 4. Participación de la familia. 5. Estructura del programa.
Wehman (1992; 2001; 2006)		<p>Principios para la implementación de los programas de transición:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La autodeterminación. 2. El enfoque de apoyos. 3. Las actitudes de 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.
Wehman (2013)	<p>Revisión de estudios basados en evidencias empíricas que proponen implicaciones prácticas para la consecución de resultados de transición.</p>	<p>Prácticas con resultados postescolares exitosos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prácticas de empleo (tanto remuneradas como no remuneradas). 2. Experiencias de inclusión en la educación general. 3. Participación de las familias. 4. Desarrollo de habilidades sociales. 5. Desarrollo de la autodeterminación.

TABLA 1: Propuestas de buenas prácticas de transición (cont.)		
Autor y año	Revisión	Prácticas de transición propuestas
Baer, Flexer y McMahan (2005) Flexer y Baer (2008)	<p>Cinco estudios que resumen y categorizan prácticas de transición prometedoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principios que guían la implementación de los procesos de transición. - Prácticas de transición respaldadas por la investigación que recoge la literatura. - Objetivos para la subvención de ayudas para la transición establecidos a partir de la formulación de políticas. - Propuestas de buenas prácticas relacionadas con resultados postescolares positivos identificadas por investigadores del área. 	<p>Áreas a trabajar desde los servicios de transición:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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.
Greene (2003; 2009)	<p>Siete fuentes empíricas y no empíricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudios de seguimiento de jóvenes y adultos con discapacidad. - Encuestas de especialistas en transición y administradores de programas de transición. - Observaciones de campo y resúmenes de programas de transición modelo, tales como políticas de Estado y esfuerzos de cambios de sistemas de transición. - Consensos de opinión de los académicos del campo de los servicios de transición. 	<p>Mejores prácticas de transición:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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 interinstitucional/interdisciplinar 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.

Tabla 1: Propuestas de buenas prácticas de transición (cont.)

Autor y año	Revisión	Prácticas de transición propuestas
Bambara, Wilson y McKenzie (2007)	<p>Literatura de investigación sobre políticas y prácticas de transición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudios de seguimiento de jóvenes con discapacidad vinculados a resultados postescolares. <ul style="list-style-type: none"> • Influenciados por políticas. • Guiados por expertos. • Y/o estimulados por los desafíos críticos planteados tanto por la política como por la práctica. 	<p>Prácticas de transición prometedoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Crear un plan centrado en 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.
NSTTAC (2010)	<p>Revisión de estudios experimentales que proponen prácticas de transición basadas en la evidencia.</p>	<p>Prácticas de transición para la Educación Secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 autodirigido. - Desarrollo del 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 interinstitucional.

TABLA 1: Propuestas de buenas prácticas de transición (cont.)		
Autor y año	Revisión	Prácticas de transición propuestas
Papay y Bambara (2014)	<p>Cinco estudios de buenas prácticas de transición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisión de la literatura. - Estudios sobre perspectivas de las partes interesadas. - Modelos de demostración o programas ejemplares. - Consenso de opiniones de investigadores y profesionales del campo. 	<p>Componentes de buenas prácticas de transición:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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.

Coincidiendo con el año en el que Kohler presenta la Taxonomía, Wehman (1996; citado en Baer, Flexer y MacMahan, 2005) propone nueve principios para la implementación de los programas de transición, que revisa en años posteriores (Wehman, 2001; 2006; 2013). 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 los procesos de transición, y contribuir al trabajo de profesores, familias, así como de las administraciones. Además, el autor concluye que los diversos estudios de los últimos años dirigidos a identificar BBPP permiten asociar ciertas prácticas con resultados postescolares exitosos.

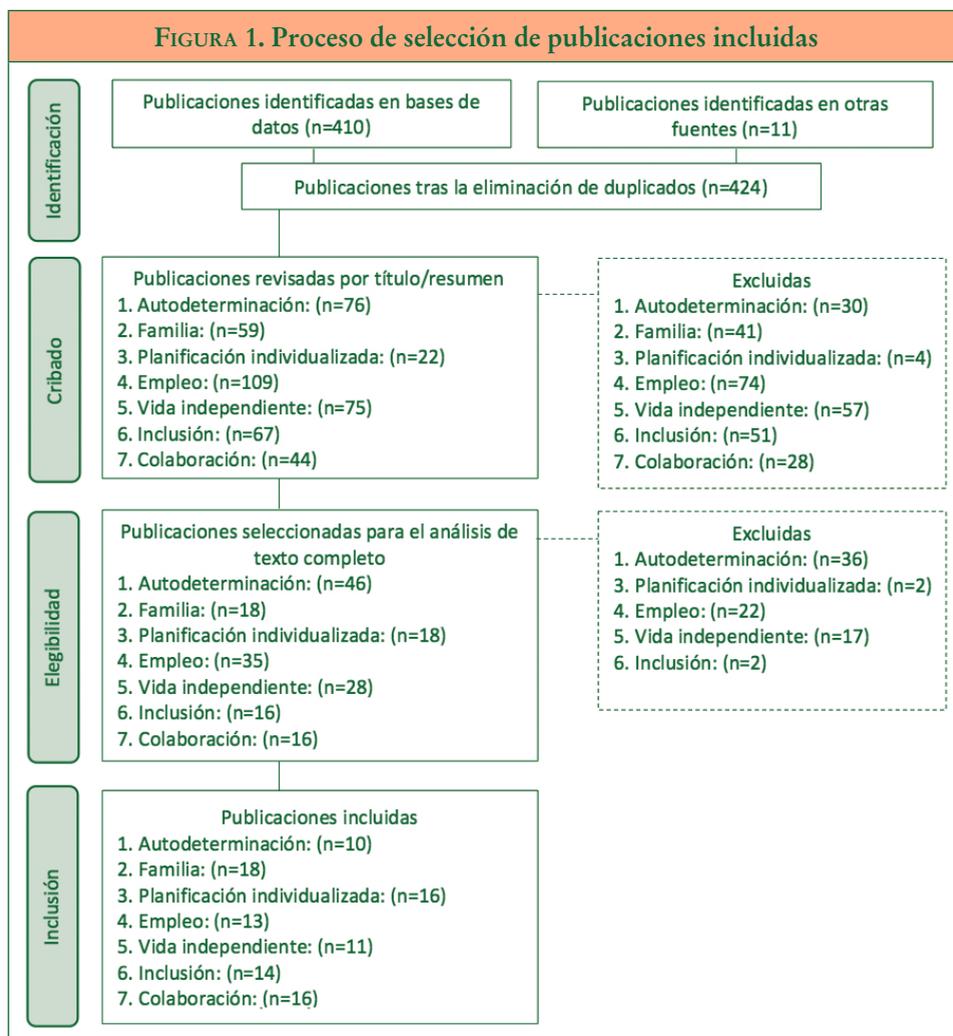
A partir de la revisión de las políticas y BBPP de transición con soporte empírico, Baer *et al.* (2005) y Flexer y Baer (2008) señalan áreas a trabajar desde los servicios de transición propuestas por expertos, así como por estudios de investigación. También, Greene (2003; 2009), a través de la revisión de la literatura, con la finalidad de identificar un conjunto de recomendaciones para los y las profesionales de los servicios dirigidos a jóvenes con DID e identificar posibles áreas de mejora, elabora una lista sobre las 12 mejores prácticas de transición. En la misma línea, Bambara Wilson y McKenzie (2007) recogen seis prácticas discutidas frecuentemente en la literatura sobre transición como prácticas prometedoras, derivadas de la investigación centrada en los resultados postescolares, las influencias políticas y las prácticas propuestas por expertos del área (Bambara *et al.*, 2007).

A su vez, 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 (1996), desde el cual se identifican 33 prácticas de transición con evidencia empírica (Test *et al.*, 2009; Wehmeyer y Webb, 2012) vinculadas a las áreas principales que proponía Kohler. Además, el NSTTAC identifica también 16 factores basados en evidencias empíricas unidos a los resultados de empleo, formación postescolar y vida independiente (Test *et al.*, 2009; Wehmeyer y Webb, 2012), afirmando que existe un conjunto de factores predictores del éxito postescolar basados en la evidencia.

A partir de la revisión de muchas de las fuentes anteriores más actuales (Bambara *et al.*, 2007; Flexer y Baer, 2008; Greene, 2009; Kohler y Field, 2003; Wehman, 2006), Papay y Bambara (2014) proponen siete componentes de buenas prácticas de transición, mediante los cuales presentan un marco lo suficientemente amplio que permite incluir las distintas prácticas que anteriores estudios y expertos han ido proponiendo a lo largo de los años. Por consiguiente, para la realización de este estudio se adopta esta propuesta de siete dimensiones de BBPP. Las siete dimensiones propuestas por Papay y Bambara (2014) son las siguientes: (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 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 sin discapacidad; y (7) participación y colaboración interservicios.

2. Método

Por tanto, la finalidad principal de este artículo es sintetizar los componentes y características principales que debe tener cada una de las dimensiones de BBPP, con el objetivo de definir un marco holístico desde el que analizar y guiar las prácticas de los programas educativos de transición dirigidos a jóvenes con DID.



Para la consecución de este objetivo (Figura 1) se parte de una búsqueda general de publicaciones en EBSCOhost (1990-2016), concretamente en las bases de datos ERIC, Psychology and Behavioral Sciences Collection y Education Research

Complete, y ProQuest (1990-2016) para cada dimensión de BBPP. Para ello, se utilizan los términos de búsqueda ‘intellectual disabilities’ o ‘developmental disabilities’ y ‘transition’ o ‘transition to adulthood’, con todas las dimensiones, y se suma otro propio para cada dimensión (1. ‘self determination’ o ‘student involvement’, 2. ‘family participation’ o ‘family involvement’, 3. ‘individualized transition plan’ o ‘person-centered plan’, 4. ‘employment’ o ‘vocational education’, 5. ‘independent living’, 6. ‘inclusion’ y 7. ‘interagency collaboration’). Además de estas publicaciones identificadas en las bases de datos, se añaden otras fuentes bibliográficas de referencia que se han centrado en proponer aspectos para el desarrollo de prácticas de transición.

Tras la primera gran búsqueda, se revisa el título y resumen de las publicaciones y se seleccionan aquellas que incluyen los términos discapacidad intelectual y/o del desarrollo, transición o transición a la vida adulta y los términos específicos relacionados con cada una de las dimensiones. A continuación, se procede al análisis en profundidad de las publicaciones para cada una de las dimensiones de las que se seleccionan aquellas que recogen implicaciones para la puesta en práctica, definiendo aspectos que facilitan su desarrollo, así como dificultades o retos que se plantean. A su vez, para la adscripción de las publicaciones a cada dimensión se parte de la definición propuesta por Papay y Bambara (2014), así como la revisión de las descripciones realizadas por los estudios desde los que parte esta clasificación de siete BBPP (Bambara *et al.*, 2007; Flexer y Baer, 2008; Greene, 2009; Kohler y Field, 2003; Wehman, 2006).

3. Resultados

En las siguientes líneas se presentan los resultados principales de esta revisión de la literatura en relación a cada una de las BBPP. Cabe destacar que las aportaciones realizadas para cada dimensión son diversas, comenzando por las diferencias encontradas en la búsqueda relacionada con cada una de ellas. Se observa que, en la búsqueda general, la dimensión relacionada con la participación activa del o la joven y el desarrollo de la autodeterminación es una en la que mayor número de publicaciones se encuentran, generalmente relacionadas con el desarrollo de la autodeterminación y unido a la creciente literatura actual sobre el concepto y, no tanto, sobre la participación del o la joven en estos procesos de transición. A su vez, se encuentran las dimensiones de formación y experiencias para el empleo y la vida independiente, aspectos fundamentales de los procesos de transición a la vida adulta. La planificación individualizada del proceso, la participación de las familias y la inclusión en contextos ordinarios resultan dimensiones en las que el número de publicaciones encontradas es menor, tal vez, por tratarse de aspectos transversales y, por consiguiente, relacionados con las demás. Unida a estas últimas se encuentra también la colaboración interservicios que, en la actualidad, se sigue considerando una de las más complicadas en su desarrollo (Meadows, Davies y Beamish, 2014; Noonan, Morningstar y Erickson, 2008). Aun así, tras el análisis en profundidad de las publicaciones esta diferencia entre el número de publicaciones encontradas se reduce. En las siguientes líneas se sintetizan los aspectos a tener en cuenta para el desarrollo de cada una de estas BBPP.

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

A partir de la comprensión de la discapacidad desde el modelo social y el paradigma de apoyos, surge la necesidad de que los servicios dirigidos a las personas con discapacidad adopten una nueva perspectiva en la que las propuestas y prácticas partan de la persona a la que se dirigen (Wehmeyer, Palmer, Mithaug y Martin, 2000). En consecuencia, la literatura recalca la relevancia del fomento de la autodeterminación con la finalidad de dar protagonismo a las personas, aumentando su participación activa y toma de decisiones sobre su vida y aprendizaje (Martin, Huber y De Pry, 2008; Powers, Deslher, Jones y Simon, 2006; Zulueta y Peralta, 2008).

A su vez, se subraya la influencia de la autodeterminación en los procesos de transición y en el logro de mejores resultados postescolares (Martin *et al.*, 2008; Wehmeyer y Schwartz, 1997), contribuyendo al incremento de la autonomía y de resultados adultos como el empleo, la participación social o la vida independiente (Wehmeyer y Palmer, 2003). En este sentido, la literatura coincide en afirmar que, en la práctica, las posibilidades para el desarrollo de la autodeterminación se encuentran muy condicionadas tanto por el entorno (Wehmeyer y Garner, 2003) y las oportunidades que ofrece el contexto (Wehmeyer, Field y Thoma, 2012; Wehmeyer y Garner, 2003), así como por las percepciones, creencias y actitudes de los y las profesionales y las familias (Wehmeyer *et al.*, 2012; Zulueta y Peralta, 2008). Ambos se convierten, por consiguiente, en aspectos esenciales para el desarrollo de esta dimensión.

En palabras de diversos autores (Wehmeyer y Swartz, 1997; Wehmeyer *et al.*, 2012) esto implica incluir en los programas educativos el desarrollo de habilidades relacionadas con cómo hacer elecciones, tomar decisiones, resolver problemas y establecer metas; estrategias de autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo; atribuciones positivas sobre eficacia y resultados; y habilidades de autoconciencia y autoconocimiento. Además, para ello, resulta necesario proporcionar contextos y situaciones que les permitan caminar entre protección e independencia, asumir riesgos y explorarlos, desarrollar autoestima positiva y confianza en uno mismo, identificar capacidades y limitaciones, participar en el establecimiento y consecución de metas, interactuar con personas de diversas características, establecer expectativas realistas pero ambiciosas y asumir la responsabilidad de sus acciones (Davis y Wehmeyer, 1991, citado en Wehmeyer, Davis y Palmer, 2010).

3.2. *Participación de las familias*

La literatura muestra acuerdo en afirmar que la participación de las familias en el contexto educativo y la comunidad refleja una diferencia positiva en los resultados de transición de los y las jóvenes con o sin discapacidad (DeFur, 2012). Las familias facilitan las oportunidades de vida adulta, especialmente, ayudando a formular proyectos personales y planes de vida (Morningstar, Turnbull y Turnbull, 1995) y proporcionando información crítica sobre preferencias y habilidades (Cooney, 2002). En este

sentido, hay coincidencia en resaltar la importancia de dos aspectos clave: el establecimiento de una relación colaborativa entre familias y profesionales y el desarrollo de oportunidades para empoderar a las familias.

La relación de colaboración entendida como una relación dinámica, igualitaria y recíproca, que valora y acepta a cada uno de los miembros (Wandry y Pleet, 2012) y promueve y permite que el desarrollo y aprendizaje del estudiante se realice a través de diversos contextos (Greene, 2009). Para ello, las familias identifican como factor clave el desarrollo de relaciones personales (DeFur, Todd-Allen y Getzel, 2001; Kohler y Field, 2003) interdependientes, equitativas y de confianza (O'Connor, 2008). Un escenario principal donde se percibe esta necesidad es en la planificación, desarrollo y evaluación del Plan de Transición Individual (Kohler, 1996; Turnbull, Zuna, Turnbull, Poston y Summers, 2007), donde resulta imprescindible reconocer la experiencia complementaria; dar voz a todos los y las participantes, y compartir decisiones, reflexiones y logros (DeFur, 2012).

De la misma forma, se recalca la importancia de empoderar a la familia, para que sientan que tienen el control sobre las decisiones y sucesos de sus vidas (Schalock, 2004), pudiendo colaborar en la mejora de los itinerarios de transición y resultados posteriores y, por tanto, convertirse en soportes activos y efectivos de la vida del o la joven (DeFur, 2012). En este proceso de empoderamiento se propone hacer hincapié en las necesidades de las familias; fomentar la responsabilidad compartida brindándoles oportunidades y recursos; reexaminar las percepciones y expectativas de los y las profesionales, y permitirles un mayor control en los planes, acciones y servicios (Brolin y Loyd, 2004).

3.3. *Planificación individualizada de la transición*

La diversidad de necesidades y deseos de transición de los y las jóvenes requiere la planificación sistemática de los procesos (Cummings, Maddux y Casey, 2000) y la individualización de los servicios, basándose en las características y necesidades de la persona (Kochhar-Bryant, 2009; Martin, Zhang y Test, 2012).

La literatura muestra acuerdo en afirmar que esta planificación debe comenzar antes de que termine la etapa educativa (Cobb y Alwell, 2009; Cummings *et al.*, 2000; Kohler y Field, 2003; Loyd, Cook, Opperman y Thurman-Urbancic, 2004). Será esta planificación la que permitirá definir objetivos y metas para la vida a partir de las fortalezas, necesidades y deseos del estudiante; desarrollar un programa curricular que incluya aspectos académicos, funcionales y basados en la comunidad (Test *et al.*, 2006); y conocer los servicios existentes para alinear las metas educativas y postescolares, estableciendo los vínculos y conexiones correspondientes (Kohler y Field, 2003; Test *et al.*, 2006).

A su vez, se recalca que una planificación efectiva se caracteriza por la participación de distintos agentes (redes profesionales, familiares y comunitarias), donde la persona es la protagonista y ocupa un rol activo (Cobb y Alwell, 2009; Martin *et al.*, 2012; Rehfelt, Clark y Lee, 2012). En líneas de facilitar y operativizar este

protagonismo, toma importancia la elaboración de Planes de Transición Individuales (PTI), permitiendo planificar el itinerario propio de la persona, en relación a sus aspiraciones, intereses y capacidades. Su alcance va más allá del programa educativo y guía el desarrollo de todas las experiencias (Kohler y Field, 2003), a través de un grupo de personas significativas y en coordinación con servicios e instituciones de la comunidad. En el proceso de elaboración del PTI se considera pertinente formular objetivos medibles (Mazzotti *et al.*, 2009), basados en evaluaciones previas y adecuadas a la edad (Carter, Brock y Trainor, 2014; Mazzotti *et al.*, 2009; Rehfeldt *et al.*, 2012), que se convertirán en factores que guiarán esta planificación (Rehfeldt *et al.*, 2012) y se revisarán anualmente (Mazzotti *et al.*, 2009). Sin olvidarse de priorizar la evaluación de la calidad de vida, como foco principal del plan educativo (Hunt, McDonnell y Crockett, 2012).

Por tanto, 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 tanto, las acciones (Wehman y Targett, 2012). De manera consecuente, para la individualización de estos procesos de transición y el aumento de la efectividad de los mismos (Austin y Wittig, 2013; Wehman y Targett, 2012), se proponen metodologías como la Planificación Centrada en la Persona (PCP).

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

El empleo es un componente importante de vida adulta (Cimera, Burgess y Wiley, 2013; Kim y Dymond, 2010; Papay y Bambara, 2014; Pickens y Dymond, 2015) y un aspecto a considerar en los procesos de planificación, desde donde se desarrollarán habilidades que se prevé que serán esenciales y se identificarán apoyos y soportes necesarios (Test *et al.*, 2006).

La literatura identifica la formación profesional y las experiencias de empleo en contextos reales como buenas prácticas que acompañan a mejorar los resultados postescolares (Bambara *et al.*, 2007; Greene, 2009; Kohler, 1996; Kohler y Field, 2003; Wehman, 2013) y subraya la estrecha relación existente entre estas experiencias de empleo que los estudiantes tienen mientras todavía se encuentran en la escuela y las oportunidades de empleo posteriores (Bambara *et al.*, 2007). La escuela juega un papel fundamental puesto que puede acompañar a experimentar diversas oportunidades profesionales, desarrollar habilidades y destrezas de un puesto de trabajo, enlazar las actividades de aprendizaje y el contexto laboral, así como coordinarse con profesionales de los servicios de empleo y establecer metas postescolares adecuadas a la realidad y la comunidad (Greene, 2009).

En este sentido, se propone la formación basada en la comunidad (*Community-based vocational instruction - CBVI*), dirigida a que el o la estudiante experimente y conozca distintas realidades laborales, aumente la conciencia del proyecto personal y desarrolle habilidades de empleo (Kim y Dymond, 2010; Test *et al.*, 2006;

Wehman, 2006). Se entiende que la evaluación profesional debe ir dirigida a evaluar el ajuste entre las capacidades de desempeño laboral de la persona y los recursos de empleo disponibles en la comunidad (Wehman y Targett, 2012), pero desde los propios contextos reales de empleo (Greene, 2009). Conviene, además, que estas experiencias prácticas puedan ir encaminadas a contextos de empleo ordinarios (Wehman, 2013), desde donde surge el empleo con apoyo, modalidad que considera el empleo inclusivo como primera opción y, en consecuencia, enfatiza los beneficios que ello aporta (Wehman y Brooke, 2013).

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

Esta práctica asume la necesidad de trabajar y desarrollar habilidades que serán esenciales para la participación en la comunidad, entendiendo las habilidades funcionales como aquellas que, además de ser académicas, son críticas para el funcionamiento en la comunidad y en la vida adulta (Cobb y Alwell, 2009; Bouck, 2013; Brolin y Loyd, 2004; Greene, 2009), desarrollando su autonomía y aumentando su participación.

En relación a estas habilidades funcionales para la vida, la literatura recoge también la relevancia de los aprendizajes basados en la comunidad, como aprendizajes que se realizan en entornos naturales, fuera de la escuela (Greene, 2009; Wehman, 2006; White y Weiner, 2004). Estos aprendizajes se convierten, a su vez, en un componente fundamental para la implementación del currículum basado en habilidades funcionales (Flexer y Baer, 2008), generalizando los aprendizajes, exponiendo a nuevas experiencias y proporcionando oportunidades para poner en práctica destrezas propias de la participación en la comunidad y sus servicios (Wehman, 2006).

El desarrollo de un currículum funcional se ha recogido a lo largo de los años en la literatura sobre transición, desarrollando distintas experiencias y obteniendo diversos resultados (Brolin y Loyd, 2004). En la actualidad, se propone incluir componentes académicos funcionales, formación profesional, habilidades para la vida independiente, el uso del dinero, el desplazamiento, las relaciones sociales y de autodeterminación, seleccionados a partir de la edad del estudiante y la funcionalidad en su vida diaria (Bouck, 2013). En esta línea, se crean propuestas de programas de transición basados en la comunidad (*Community-Based Transition Program - CBTP*), incluso en relación a la formación profesional basada en la comunidad (*Community-based vocational instruction - CBVI*) (Hartman, 2009). Por tanto, se propone trabajar habilidades funcionales de referencia en su comunidad como uno de los elementos claves de la transición, añadiendo que “este currículum funcional fomenta el desarrollo de destrezas y experiencias que el estudiante necesitará para el trabajo, la vida independiente y la participación en la comunidad, tanto de forma independiente como con apoyos” (Brooke, Revell, McDonough y Greene, 2013: 147).

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

En la actualidad, la inclusión educativa y la participación en la educación general resultan un derecho fundamental de cualquier estudiante. La literatura muestra su acuerdo en afirmar que, en la medida de lo posible, la formación debe realizarse desde contextos inclusivos (Flexer y Baer, 2008; Greene, 2009; Kohler, 1996; Kohler y Field, 2003; Papay y Bambara, 2014; Wehman, 2013), entendiendo que la participación en entornos ordinarios permite que los y las jóvenes con DID tengan más probabilidades de lograr resultados postescolares exitosos (Greene, 2009). En este sentido, se hace especial hincapié en que esta inclusión en entornos ordinarios se debe considerar más allá de la participación en contextos educativos generales, incluyendo también contextos comunitarios o de empleo ordinario (Greene, 2009; White y Weiner, 2004), y sin olvidarse de identificar y establecer los soportes para que estas experiencias sean satisfactorias (Spence-Cochran, Pearl y Walker, 2013).

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 puedan acceder al currículum general (Baer, Simmons, Bauder y Flexer, 2008; Lenz y Adams, 2006; Jonhson, Stodden, Emanuel, Lueking y Mack, 2002; Shurr y Bouck, 2013; Spence-Cochran *et al.*, 2013). Aunque el reto no solo está en acceder, sino en poder participar y llegar a desarrollarlo (Bobzien, 2014). En palabras de Wehmeyer (2009), “estamos en un momento de la evolución de las prácticas inclusivas en las que necesitamos considerar cómo maximizar la participación” (p. 59), apuntando que, para ello, resulta fundamental que profesionales de los programas educativos de transición dirigidos a personas con DID y profesionales de programas educativos generales piensen juntos y colaboren (Bambara *et al.*, 2007; Basset y Kochhar-Bryant, 2012).

Los entornos inclusivos brindan la posibilidad para el desarrollo de habilidades académicas, sociales y funcionales, imprescindibles para la vida independiente y la participación en la comunidad (Spence-Cochran *et al.*, 2013). Por tanto, se considera relevante organizar e implementar actividades en la comunidad para la planificación de la formación, los apoyos y las actividades adecuadas para cada estudiante (Spence-Cochran *et al.*, 2013).

3.7. *Participación y colaboración interservicios*

La colaboración interservicios es una práctica de transición de largo recorrido y apoyada empíricamente (Bambara *et al.*, 2007; Flexer y Baer, 2008; Greene, 2009; Kohler, 1996; Kohler y Field, 2003; Papay y Bambara, 2014; Wehman, 2013), aunque sigue resultado una de las más críticas por su complejidad en el desarrollo (Meadows *et al.*, 2014; Noonan *et al.*, 2008).

Se muestra acuerdo en afirmar que la colaboración entre las distintas instituciones y servicios resulta fundamental para asegurar que los y las jóvenes con DID cuenten con apoyos a lo largo de sus procesos de transición (Palliseria *et al.*, 2014). Esto, a

su vez, implica la coordinación de múltiples profesionales de centros, programas y servicios, entendiendo que la colaboración interservicios efectiva sucede cuando el sistema y los servicios desarrollan una sensación de cooperación e interdependencia (Meadows *et al.*, 2014), creando relaciones mutuamente beneficiosas y bien definidas que permiten alcanzar objetivos comunes (Dedrick y Greenbaum, 2011). En este sentido, se propone trabajar en equipo, intercambiar información y asistir a las reuniones de planificación de la transición, así como combinar recursos y utilizar líneas de comunicación eficaces (Oertle y Trach, 2007).

La literatura ha sugerido con frecuencia la formación de equipos de transición como un medio eficaz para lograr el objetivo de la colaboración interservicios, construyendo acuerdos que promueven la comunicación y transferencia de la información y junto a una puesta en común de recursos y servicios para las personas con DID y sus familias (Greene, 2009; Test *et al.*, 2006). Para la creación de estos equipos interservicios coordinados, se proponen posibles niveles de colaboración y sus impactos en los resultados de los y las jóvenes en la etapa de transición. Un ejemplo de ello resulta el modelo teórico propuesto por Trach (2012), *Grado de Colaboración para la Transición (The Degree of Collaboration for Transition-DCT)*, que permite medir la colaboración, describir posibilidades de colaboración y determinar la viabilidad con respecto a la capacidad que poseen.

4. Discusión

Este estudio presenta una revisión de la literatura en relación a las prácticas dirigidas a la planificación de los procesos de transición, atendiendo, por un lado, a la relevancia de estos procesos en la vida de las personas y, por el otro, a la cantidad y variedad de propuestas que se han desarrollado a lo largo de estas últimas décadas.

La revisión de las propuestas generales de BBPP de transición incluyen estudios con características diversas que coinciden en señalar áreas prometedoras de transición similares, aunque con distintos grados de concreción. Esta revisión permite, a su vez, identificar una propuesta de siete dimensiones de BBPP lo suficientemente amplia como para categorizar las propuestas más concretas que se derivan de las demás revisiones. Aun así, es evidente que la literatura sigue subrayando la necesidad de ampliar la realización de estudios empíricos dirigidos a analizar el impacto que estas prácticas producen en los resultados de los y las jóvenes con DID. Por tanto, una de las limitaciones de este estudio proviene de la complejidad para la identificación de prácticas de transición eficaces, dado que 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 (Kohler y Field, 2003). De manera consecuente, es evidente la falta de propuestas basadas en evidencias empíricas, en relación a los procesos de transición en general, así como al desarrollo de cada una de las dimensiones en concreto.

Tras la revisión realizada posteriormente en relación a cada una de las siete dimensiones de BBPP, se sintetizan las orientaciones prácticas que se proponen para el desarrollo de cada una, así como los obstáculos y dificultades que se derivan de la

experiencia. Aun así, unido a la diversidad de itinerarios como de servicios y recursos disponibles, la complejidad de abarcar el gran abanico de posibilidades que pueden incluirse en cada una de las dimensiones aumenta, lo que conlleva dificultades de generalización de estas concreciones prácticas. De cualquier manera, a partir de los resultados de este estudio se identifican también algunas recomendaciones para futuras investigaciones, relacionadas con las orientaciones prácticas y principales obstáculos que se derivan para el desarrollo de cada dimensión.

En cuanto a la participación activa del o la joven y el desarrollo de la autodeterminación, la literatura hace hincapié en la relevancia del papel de los y las profesionales y las familias como responsables de ofrecer posibilidades desde los distintos entornos (Wehmeyer y Garner, 2003) y contextos (Wehmeyer *et al.*, 2012; Wehmeyer y Garner, 2003), y a partir de sus percepciones, creencias y actitudes (Wehmeyer *et al.*, 2012; Zulueta y Peralta, 2008). A su vez, es coincidente en afirmar que las principales dificultades provienen de las escasas oportunidades para controlar sus propias vidas que se les ofrecen a los y las jóvenes, unido a la falta de conocimiento más explícito de los y las profesionales sobre el desarrollo de estrategias y materiales desde la práctica (Peralta y Arellano, 2014) y la falta de familiarización con el concepto por parte de las familias, quienes sugieren la necesidad de formación para convertirse en miembros colaboradores del proceso y la consecución de objetivos (Zulueta y Peralta, 2008).

Esta participación de las familias en los procesos de transición es, a su vez, una práctica con extensa literatura que, en la actualidad, resalta la importancia de empoderarlas (DeFur, 2012; Schalock, 2004) para establecer relaciones de colaboración con los y las profesionales (Greene, 2009; Wandry y Pleet, 2012). 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 y Flexer, 1996) y cuando participan no se sienten tratadas como miembros valorados (DeFur *et al.*, 2001). En la línea hacia esta participación activa, las familias identifican barreras y obstáculos (Bambara *et al.*, 2007) y recalcan lo especialmente estresante que puede ser el periodo de transición (Kim y Turnbull, 2004), donde los cambios y la disminución de los servicios pueden tener implicaciones directas en el bienestar familiar (Blacher, 2001; Blacher y Hatton, 2007). De ahí la importancia de empoderarlas, aumentando el sentimiento de poder y desarrollando la confianza en su capacidad, consiguiendo, en consecuencia, mejorar la calidad de vida familiar (Dunst y Dempsey, 2007).

La participación del o la joven como de las familias tiene una implicación directa en la planificación individualizada de la transición, entendiendo que los programas que no parten de planificaciones individualizadas no satisfacen los deseos y necesidades de la persona (Wehman, 2001). En este sentido, se enfatiza la importancia de utilizar prácticas centradas en la persona (Greene, 2009; Kohler, 1996) como la elaboración del PTI o el desarrollo de metodologías como la PCP. Es en el inicio temprano y puesta en marcha de estos itinerarios personalizados (Cummings *et al.*, 2000; Pallisera *et al.*, 2013), así como en la colaboración entre diversos agentes, donde surgen las principales dificultades para el desarrollo de esta dimensión; por ejemplo, en la participación significativa de todos los miembros (Cummings *et al.*, 2000; Espiner y Guild, 2011) y en las discrepancias en el establecimiento de objetivos (Espiner y Guild, 2011).

La planificación de estos itinerarios individualizados se dirige hacia la consecución de resultados de vida adulta valorados, para lo que resulta imprescindible incluir formación y experiencias de empleo, así como la formación en habilidades funcionales para la vida y aprendizajes basados en la comunidad. En la actualidad, las personas con DID siguen teniendo dificultades para acceder y mantener un empleo (Cimera *et al.*, 2013; Kim y Dymond, 2010) y se siguen enfrentando a barreras “sociales, programáticas, actitudinales y físicas” (Wehman y Brooke, 2013: 312), lo cual resalta la importancia de preguntarse si los métodos para la formación en habilidades profesionales que se desarrollan resultan efectivos (Kim y Dymond, 2010) y si se debe comenzar antes (Cimera *et al.*, 2013). A su vez, en relación al currículum, en la actualidad, se debe prestar especial atención a conocer cómo desarrollar y trabajar las distintas áreas (Shurr y Bouck, 2013) y a garantizar que las formas de trabajo y métodos utilizados acompañan al aumento de la participación en la comunidad y, por consiguiente, contribuyen a la calidad de vida (Cobb y Alwell, 2009). En este sentido, además de los beneficios del desarrollo de este currículum funcional, se resalta la necesidad de trabajar también áreas académicas, tratando de incluir el currículum educativo general dentro del currículum de habilidades funcionales (Bobzien, 2014).

Continuando hacia la consecución de resultados de vida adulta, cabe destacar que siguen existiendo dificultades evidentes para la consecución de una transición exitosa hacia la participación e inclusión social, sobre todo, si anteriormente no se viven experiencias de aprendizaje inclusivas (Greene, 2009). De ahí la relevancia de utilizar, en la medida de lo posible, la formación en contextos inclusivos. Una vez más, este aspecto conlleva hacer especial alusión a cómo podemos acercarnos hacia esta meta, tanto desde la escuela como desde la comunidad y el empleo (Spence-Cochran *et al.*, 2013), para que, como expresa Wehmeyer (2009), la intención vaya seguida de acciones que, en la práctica, en muchas ocasiones, sigue siendo una cuestión pendiente.

Y caminar hacia esa meta supone considerar el proceso de transición como periodo para el aprendizaje de competencias la identificación de posibilidades y capacidades, y el establecimiento de apoyos, desde la participación y colaboración entre instituciones y servicios (Pallisera *et al.*, 2014). La literatura sigue identificando esta colaboración como la práctica más crítica en su desarrollo (Meadows *et al.*, 2014; Noonan *et al.*, 2008), destacando dificultades relacionadas con la falta de continuidad, discrepancias y falta de liderazgo (Pallisera *et al.*, 2014). Unido a esto aparece la fragmentación, duplicación e inadecuación de los servicios y programas (Stington y Clark, 2006), así como la dificultad para el desarrollo de relaciones entre profesionales de diversos servicios (Oertle y Trach, 2007) o diversidad de funcionamiento entre los servicios (Certo *et al.*, 2003).

Resumiendo, en términos de implicaciones prácticas la revisión permite proponer componentes para el desarrollo de las siete dimensiones, así como las principales dificultades y obstáculos. Aunque cabe destacar que una limitación del estudio es que no se trata de una revisión sistemática, la cual permitiría aportar mayor rigor al proceso y proponer un análisis más crítico en relación al apoyo o consideración que ha recibido cada dimensión a lo largo de los años. De cualquier manera, se concluyen puntos de partida y consideraciones para el desarrollo de políticas que faciliten los

procesos de transición, que intercederán en su concreción en los programas y servicios, en la intervención diaria de los y las profesionales y el empoderamiento de los y las jóvenes y sus familias.

Referencias bibliográficas

- AUSTIN, K. y WITTIG, K. M. (2013). Individualized Transition Planning. En P. WEHMAN (Ed.), *Life beyond the classroom: transition strategies for young people with disabilities. Fifth edition* (pp. 95-119). Baltimore: Paul H. Brookes.
- BAER, R. M., FLEXER, R. W. y McMAHAN, R. K. (2005). Transition models and promising practices. En R. W. FLEXER, T. J. SIMMONS, P. LUFT y R. M. BAER, *Transition planning for secondary students with disabilities. Second edition* (pp. 53-82). Merrill Prentice Hall/Pearson.
- BAER, R. M., SIMMONS, T. J., BAUDER, D. y FLEXER, R. W. (2008). Standard-based curriculum and transition. En R. W. FLEXER, R. M. BAER, P. LUFT y T. J. SIMMONS, *Transition planning for secondary students with disabilities. Third edition* (pp. 134-160). Merrill Prentice Hall/Pearson.
- BAER, R., SIMMONS, T. y FLEXER, R. (1996). Transition practice and policy compliance in Ohio; a survey of secondary special educators. *Career Development for Exceptional Individuals*, 19, 61-71.
- BAMBARA, L. M., WILSON, B. A. y MCKENZIE, M. (2007). Transition and quality of life. En S. L. ODOM, R. H. HORNER, M. E. SNELL y J. BLACHER (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 371-389). New York: Guilford Press.
- BASSET, D. S. y KOCHHAR-BRYANT, C. A. (2012). Adolescent Transition Education and School Reform. En M. L. WEHMEYER y K. W. WEBB (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 249-265). New York: Taylor and Francis.
- BEAMISH, W., MEADOWS, D. y 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. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/fe44/788c63e8dc2478ad8e1bc7bc9df00ed4dc91.pdf>.
- BLACHER, J. (2001). Transition to adulthood: mental retardation, families and culture. *American Journal of Mental Retardation*, 106(2), 173-188. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jan_Blacher/publication/12013757_Transition_to_Adulthood_Mental_Retardation_Families_and_Culture/links/5583000008ae8bf4ba6f8675/Transition-to-Adulthood-Mental-Retardation-Families-and-Culture.pdf.
- BLACHER, J. y HATTON, C. (2007). Families in context. Influences in coping and adaptation. En S. L. ODOM, R. H. HORNER, M. E. SNELL y J. BLACHER (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 531-551). New York: Guilford Press.
- BLACKMON, D. (2008). *Transition to adult living. An information and resource guide*. California: Department of Education.
- 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. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/4610/db35b16b0af1f17ea24b11c27aab17aab593.pdf?_ga=2.177011489.529114571.1555146007-1471879383.1555146007.
- BOUCK, E. C. (2013). Secondary curriculum and transition. En P. WEHMAN (Ed.), *Life beyond the classroom: transition strategies for young people with disabilities. Fifth edition* (pp. 215-233). Baltimore: Paul H. Brookes.

- BROLIN, D. y 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. y GREEN, H. (2013). Transition planning and community resources. En P. WEHMAN (Ed.), *Life beyond the classroom: transition strategies for young people with disabilities. Fifth edition* (pp. 143-171). Baltimore: Paul H. Brookes.
- CARTER, E. W., BROCK, M. E. y 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.
- CERTO, N., MAUTZ, D., PUMPIAN, I., SAX, C., SMALLEY, K. y WADE, H. (2003). Review and discussion of a model for seamless transition to adulthood. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 3-17. Recuperado de http://daddceec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/2003v38_Journals/ETDD_200303v38n1p003-017_Review_Discussion_Model_Seamless_Transition_Adulthood.pdf.
- CIMERA, R. E., BURGESS, S. y WILEY, A. (2013). Does providing transition services early enable students with ASD to achieve better vocational outcomes as adults? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(2), 88-93.
- COBB, R. B. y ALWELL, M. (2009). Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities: a systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 70-81.
- COONEY, B. (2002). Exploring perspectives on transition of youth with disabilities: voices of young adults, parents, and professionals. *Mental Retardation*, 40, 425-435.
- CUMMINGS, R., MADDUX, C. D. y CASEY, J. (2000). Individualized transition planning for students with learning disabilities. *The Career Development Quarterly*, 49(1), 60-72.
- DEDRICK, R. F. y 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. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3082154/pdf/nihms-176325.pdf>.
- DEFUR, S. (2012). Parents as collaborators. Building partnership with school and community-based providers. *TEACHING Exceptional Children*, 44(3), 58-67.
- DEFUR, S., TODD-ALLEN, M. y GETZEL, E. (2001). Parent participation in the transition planning process. *Career Development for Exceptional Individuals*, 28, 19-36.
- DUNST, C. y DEMPSEY, I. (2007). Family professional partnerships and parenting competence, confidence and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 305-318.
- ESPINER, D. y GUILD, D. (2011). The circle of courage in transition planning. *Reclaiming Children and Youth*, 20(2), 44-49.
- 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. y 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. Recuperado de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol4_2/REFIEDU_4_2_3.pdf.
- FLEXER, R. W. y BAER, R. M. (2008). Transition planning and promising practices. En R. W. FLEXER, R. M. BAER, P. LUFT y T. J. SIMMONS, *Transition planning for secondary students with disabilities. Third edition* (pp. 3-28). Merrill Prentice Hall/Pearson.

- FULLANA, J., PALLISERA, M., MARTÍN, R. y FERREER, 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. Recuperado de: <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/241/277>.
- GREENE, G. (2003). Best practices in transition. En C. A. KOCHHAR-BRYANT y G. GREENE, *Pathways to successful transition for youth with disabilities. Second edition* (pp. 154-196). Upper Saddle River: Merrill/Pearson.
- GREENE, G. (2009). Best practices in transition. En C. A. KOCHHAR-BRYANT y G. GREENE, *Pathways to successful transition for youth with disabilities. Second edition* (pp. 196-235). Upper Saddle River: Merrill/Pearson.
- HARTMAN, M. A. (2009). Step by step. Creating community-based transition program for students with intellectual disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 41(6), 6-11.
- HUNT, P., McDONNELL, J. y 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 and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(3), 139-152.
- JOHNSON, D., STODDEN, R., EMANUEL, E. L. y MACK, M. (2002). Current challenges facing secondary education and transition services: what research tells us. *Exceptional Children*, 68(4), 519-531.
- KELLEMS, R. O. y MORNINGSTAR, M. E. (2010). Tips for transition. *TEACHING Exceptional Children*, 43(2), 60-68.
- KIM, R. y 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.
- KIM, K. H. y TURNBULL, A. (2004). Transition to adulthood for students with severe intellectual disabilities: shifting toward person-family interdependent planning. *Research and Practice for Person with Severe Disabilities*, 29(1), 53-57. Recuperado de https://kuscho-larworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/6250/PCPF7_Transition_to_Adulthood_8_07.pdf?sequence=1.
- KOCHHAR-BRYANT, C. A. (2009). Federal legislation, research, and state initiatives advance transition services. En C. A. KOCHHAR-BRYANT y G. GREENE, *Pathways to successful transition for youth with disabilities. A developmental process. Second edition* (pp. 106-161). Upper Saddle River: Merrill/Pearson.
- KOHLER, P. D. (1996). *A Taxonomy for transition programming: linking research and practice*. Urbana Champaign, IL: Transition Research institute.
- KOHLER, P. D. y FIELD, S. (2003). Transition-focused education: foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ785945.pdf>.
- LENZ, K. y ADAMS, G. (2006). Planning practices that optimize curriculum access. En D. D. DESHLER y J. B. SCHUMAKER, *Teaching adolescents with disabilities. Accessing the General Education Curriculum* (pp. 35-78). California: Corwin Press.
- LOYD, R. J., COOK, I. D., OPPERMAN, C. y THURMAN-URBANIC, M. (2004). Transition planning. En D. E. BROLIN y R. J. LOYD, *Career development and transition services. A functional life skills approach. Fourth edition* (pp. 195-220). Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall/Pearson.
- MARTIN, J. E., HUBER, L. y DE PRY, R. L. (2008). Participatory decision making: innovative practices for student self-determination. En *Transition planning for secondary students with disabilities. Third edition* (pp. 340-366). Merrill Prentice Hall/Pearson.

- MARTIN, J., ZHANG, D. D. y TEST, D. W. (2012). Student involvement in the transition process. En M. L. WEHMEYER y K. W. WEBB (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 56-72). New York: Taylor and Francis.
- MAZZOTTI, V. L., ROWE, D. A., KELLEY, K. R., TEST, D. W., FOWLER, C. H., KOHLER, P. D. y KORTERING, L. J. (2009). Linking transition assessment and post-secondary goals. Key elements in the secondary transition planning process. *TEACHING Exceptional Children*, 42(2), 44-51. Recuperado de <http://mierstransition2010.pbworks.com/f/transplan.pdf>.
- MEADOWS, D., DAVIES, M. y 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.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (s. f.). *Sobre el concepto de "Buena Práctica"*. Consejo Escolar del Estado.
- MORNINGSTAR, M., TURNBULL, A. y 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. Recuperado de https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/10945/Turnbull_What%20do%20students%20with%20disabilities.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- NEUBERT, D. A. y MOON, M. S. (2006). Post-secondary settings and transition services for students with intellectual disabilities: models and research. *Focus on exceptional children*, 39(4), 1-8.
- NOONAN, P., MORNINGSTAR, M. y 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.
- 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. y TRACH, J. (2007). Interagency collaboration: the importance of rehabilitation professionals' involvement in transition. *Journal of Rehabilitation*, 73(3), 36-44.
- 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147011.pdf>.
- PALLISERA, M., FULLANA, J., MARTÍN, R. y 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. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11261/10785>.
- PALLISERA, M., VILÀ, M., FULLANA, J., MARTÍN, R. y 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. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/194161/159521>.
- PAPAY, C. K. y BAMBARA, L. M. (2014). Best Practices in transition to adult life for youth with intellectual disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 37(3), 136-148.
- PERALTA, F. y ARELLANO, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *Revista CES Psicología*, 7(2), 59-77. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4889959>.
- PICKENS, J. L. y 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.

- POWERS, L. E., DESHLER, D. D., JONES, B. y SIMON, M. (2006). Strategies for enhancing self-determination, social success, and transition to adulthood. En D. D. DESHLER y J. B. SCHUMAKER, *Teaching adolescents with disabilities. Accessing the general education curriculum* (pp. 235-273). California: Corwin Press.
- REHFELDT, J. D., CLARK, G. M. y 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.
- RUSCH, F., HUGHES, C., AGRAN, M., MARTIN, J. y JOHNSON, J. (2009). Toward self-directed learning, post-high school placement, and coordinated support. Constructing new transition bridges to adult life. *Career Developmental for Exceptional Individuals, 32*(1), 53-59.
- SCHALOCK, R. (2004). Moving from individual to family quality of life as a research topic. En A. TURNBULL, I. BROWN y H. TURNBULL, *Families and persons with mental retardation and quality of life: international perspectives* (pp. 11-24). Washington: American Association on Mental Retardation.
- SHURR, J. y 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. Recuperado de [http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/ETADD_48\(1\)_76-87.pdf](http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/ETADD_48(1)_76-87.pdf).
- SITLINGTON, P. y CLARK, G. (2006). *Transition education and services for students with disabilities*. Boston, MA: Pearson.
- SPEENCE-COCHRAN, K., PEARL, C. E. y WALKER, Z. (2013). Full inclusion into schools. Strategies for collaborative instruction. En P. WEHMAN (Ed.), *Life beyond the classroom: transition strategies for young people with disabilities. Fifth edition* (pp. 175-195). Baltimore: Paul H. Brookes.
- TRACH, J. (2012). Degree of collaboration for successful transition outcomes. *Journal of Rehabilitation, 78*(2), 39-48.
- TEST, D. W., ASPEL, N. P. y 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. y KOHLER, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving post-school outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 12*(3), 160-181. Recuperado de <https://sites.bu.edu/miccr/files/2015/03/Evidence-based-secondary-transition-predictors-for-improving-post-school-outcomes-for-students-with-disabilities.pdf>.
- TURNBULL, A. P., ZUNA, N., TURNBULL, H. R., POSTON, D. y SUMMERS, J. A. (2007). Families as partners in educational decision making. Current implementation and future directions. En S. L. ODOM, R. H. HORNER, M. E. SNELL y J. BLACHER (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 570-590). Guilford.
- WANDRY, D. y PLEET, A. (2012). Family involvement in transition planning. En M. L. WEHMEYER y K. W. WEBB, *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 102-118). New York: Taylor and Francis.
- 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 P. WEHMAN (Ed.), *Life beyond the classroom: transition strategies for young people with disabilities. Fourth edition* (pp. 3-34). Baltimore: Paul H. Brookes.

- WEHMAN, P. (2013). Transition: new horizons and challenges. En P. WEHMAN (Ed.), *Life beyond the classroom: transition strategies for young people with disabilities. Fifth edition* (pp. 3-39). Baltimore: Paul H. Brookes.
- WEHMAN, P. y BROOKE V. (2013). Securing meaningful work in the community. Vocational internships, placements and careers. En P. WEHMAN (Ed.), *Life beyond the classroom: transition strategies for young people with disabilities. Fifth edition* (pp. 309-337). Baltimore: Paul H. Brookes.
- WEHMAN, P. y TARGETT, P. S. (2012). IEP Development in adolescent transition education. En M. L. WEHMEYER y K. W. WEBB (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 35-55). New York: Taylor and Francis.
- WEHMEYER, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_03.pdf.
- WEHMEYER, M. L., DAVIS, S. y PALMER, S. (2010). *10 Steps to independence: promoting self-determination in the home*. US Department of Health and Human Services, Administration on Developmental Disabilities. Recuperado de http://ngsd.org/sites/default/files/10_steps_to_independence.pdf.
- WEHMEYER, M. L., FIELD, S. y THOMA, C. A. (2012). Self-determination and adolescent transition education. En M. L. WEHMEYER y K. W. WEBB (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 171-190). New York: Taylor and Francis.
- WEHMEYER, M. L. y 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. y 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. Recuperado de http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/2003v38_Journals/ETDD_200306v38n2p131-144_Adult_Outcomes_Students_With_Cognitive_Disabilities_Three-Years.pdf.
- WEHMEYER, M. L., PALMER, S. A., MITHAUG, D. y MARTIN, J. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 430-453. Recuperado de https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/6226/SD9A_Promoting%20Casual%20Agency.pdf?sequence=1.
- WEHMEYER, M. L. y 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. Recuperado de https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/6230/SD3_SD%20and%20Positive%20Adult%20outcomes.pdf?sequence=1.
- WEHMEYER, M. L. y WEBB, K. W. (2012). An introduction to adolescent transition education. En M. L. WEHMEYER y K. W. WEBB (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 3-10). New York: Taylor and Francis.
- WHITE, J. y 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. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/47e9/b7678b3fa1a666bf41b7d9e97c485e0ae841.pdf>.
- ZULUETA, A. y 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. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10754/percepciones_de_los_padres.pdf.