

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/260256543>

Transición a la vida adulta

Chapter · January 2013

CITATIONS

5

READS

5,016

2 authors:



Francisco de Borja Jordán de Urríes
Universidad de Salamanca

76 PUBLICATIONS 413 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Miguel Angel Verdugo

INICO, Universidad de Salamanca, Salamanca, Spain

385 PUBLICATIONS 5,425 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

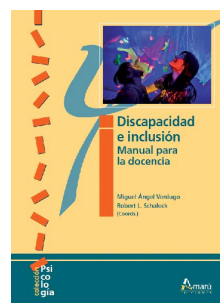


UNIdIVERSITAS Título Propio para la Formación en Competencias Socio-Laborales para Personas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo [University Training in Labor Competencies for People with Intellectual and/or Development Disability] [View project](#)



Familia, Discapacidad y Política Social [View project](#)

Verdugo, M.A. y Schalock, R.L. (2013). *Discapacidad e Inclusión, manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.



CAPÍTULO 15

TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

Borja Jordán de Urríes y Miguel Ángel Verdugo

1. Introducción. 2. Elementos esenciales para la transición. 2.1. Programas educativos adecuados. 2.2. El Plan de Transición Individualizado dentro del programa educativo. 2.3. Una variedad de opciones formativas, de empleo y de vida en la comunidad. 3. Áreas fundamentales donde actuar. 3.1. Empleo. 3.2. Formación laboral. 3.3. Educación postsecundaria media y superior. 3.4. Suficiencia económica. 3.5. Vida independiente. 3.6. Transporte y movilidad. 3.7. Relaciones sociales. 3.8. Ocio y tiempo libre. 3.9. Salud y seguridad. 3.10. Autorrepresentación o autogestión. 4. Pautas para desarrollar el Plan de Transición Individualizado (PTI). 5. Herramientas para el éxito en la transición. 6. Desarrollo de buenas prácticas. 7. Resumen. 8. Referencias. 9. Lecturas complementarias recomendadas. 10. Cursos en Internet. 11. Actividades prácticas.

1. INTRODUCCIÓN

La transición es una etapa de la vida que afecta a toda persona. El resultado de la transición desde la adolescencia es la emergencia de un adulto que va tomando responsabilidades crecientes sobre sus actos y los resultados de los mismos, que se mueve hacia una independencia cada vez mayor de sus padres y su familia en lo que se refiere a la toma de decisiones, y que está destinado a tomar su lugar en la sociedad como miembro activo de varios subgrupos dentro de su ambiente. Walker y Jesien (2010) así lo entienden, y señalan que en este proceso abundan las oportunidades de formación de diferente tipo, y se van descubriendo las alternativas laborales y de desarrollo de la carrera y proyecto personal. Esta etapa es crucial, de reorientación, que sienta las bases de cómo la persona va a desenvolverse en diferentes ámbitos vitales como el empleo, ocio, formación continua, cuidado personal, interacción social y participación en la comunidad.

La transición de jóvenes con discapacidad a la vida adulta y al mundo del trabajo es objeto de gran interés desde hace décadas, sin embargo, la generalización de programas y prácticas positivas para favorecer ese proceso es muy escasa e inexistente en muchos lugares. Por ello, es relevante promover e incentivar prácticas innovadoras que sean de fácil generalización, y que materialicen modelos centrados en la persona y su calidad de vida.

El proceso de transición debe culminar en la obtención no solo de un empleo útil y una actividad digna y remunerada, sino también en el máximo nivel de autonomía personal y autodeterminación, y acceso al rango de adulto en sus diversos roles. Debe

por ello, conducir al desarrollo y mantenimiento de relaciones interpersonales y sociales, así como a la participación en la vida comunitaria y en actividades de tiempo libre, sin olvidar el bienestar emocional de la persona y la definición de su convivencia y el rol familiar futuro.

Si hablamos de personas con limitaciones cognitivas o con importantes discapacidades en su desarrollo, hay que basar el proceso en los paradigmas actuales de apoyo y calidad de vida desde un modelo ecológico-contextual, que enfatiza los aspectos ambientales como variable clave para la mejora de la vida. En este sentido, la Planificación Centrada en la Persona resulta una estrategia clave para desarrollar los programas individuales de transición necesarios de planificar e implementar a partir de los dos últimos años de la educación secundaria (ver capítulos 6 y 20 de este libro). Como bien ha propuesto la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EADSN, European Agency for Development in Special Needs Education, 2006) todo proceso de transición a la vida adulta responde a una planificación explícita, pero en el caso de las personas con discapacidad, y tanto más cuanto más severas sean éstas, es necesario una planificación detallada, pues sólo a través de una programación coordinada y continuada es posible que los estudiantes con limitaciones importantes puedan integrarse en el mercado laboral y en la sociedad. Por ese motivo, plantean la necesidad de un *Programa de Transición Individualizado*, llevado a cabo por un equipo interdisciplinar de manera coordinada, al igual que ya sucede en diferentes países.

La EADSN plantea que los principales problemas actuales en la transición de jóvenes con discapacidad consisten en:

- Reducir o prevenir las altas cifras de alumnos que abandonan la educación y de desempleados jóvenes.
- Acceder a la educación de calidad y aumentar la formación de los jóvenes.
- Ofrecer cualificaciones adecuadas que correspondan con las capacidades de los jóvenes y les permita enfrentarse adecuadamente a la vida adulta y laboral.
- Fomentar el contacto y el entendimiento mutuo entre los ambientes educativos y laborales.

La EADSN (2006), basándose en la revisión de documentos y análisis de expertos de diferentes países, destaca como aspectos clave que es necesario considerar en la transición los siguientes:

- Entenderla como un proceso que debe ser apoyado por la existencia e implementación de medidas legislativas y políticas.
- Debe asegurar la participación del joven y respetar sus opciones personales. El/la joven, su familia y los profesionales deben trabajar juntos para elaborar un programa individual.
- La elaboración de un programa educativo individual (adaptación curricular individual) centrado en el progreso del joven y en cualquier cambio realizado en su situación escolar debe ser parte obligatoria del proceso de transición.

- Ha de basarse en la participación y cooperación directas de todas las partes involucradas.
- Requiere una estrecha cooperación entre los centros escolares y el mercado laboral para que los jóvenes experimenten condiciones laborales reales.
- Finalmente, la transición es parte de un largo y complejo proceso de preparación y facilitación para que los jóvenes se inicien en la vida económica adulta.

2. ELEMENTOS ESENCIALES PARA LA TRANSICIÓN

Tres son los elementos esenciales que han de configurar cualquier proceso de transición desde la escuela a la edad adulta, tal y como indica Paul Wehman (2002). Se necesita por un lado un adecuado programa educativo con aprendizajes significativos y útiles. Además, deberemos tener un plan escrito que contenga los componentes principales que nos llevan a la vida adulta. Finalmente, han de aparecer opciones de empleo, vivienda y participación en la comunidad que posibiliten a los estudiantes y sus familias la mejor elección. Cada uno de estos elementos recoge aspectos relevantes a tener en cuenta y que concreta el propio Wehman (2002), o que podemos encontrar en aportaciones como la que realizan Verdugo y Jenaro (1995).

2.1. PROGRAMAS EDUCATIVOS ADECUADOS

Los programas educativos deben de ofrecer la oportunidad de aprender junto a jóvenes sin discapacidad y su planificación comienza en los niveles más elementales implicando a todos los profesores a lo largo del proceso educativo. El currículum profesional se secuencia pues a lo largo de los diferentes niveles para ir asegurando el adecuado avance de un nivel a otro. Este currículum debe ser funcional, reflejando habilidades laborales demandadas en el empleo y el entrenamiento, y ha de incluir situaciones variadas basadas en las ofertas de empleo en la comunidad disponibles para todos.

Los entrenamientos educativos deben realizarse en lugares de trabajo reales e incluir habilidades laborales, ratios de producción y habilidades interpersonales. Los profesores de apoyo, especialistas en educación especial, y especialistas en empleo han de trabajar juntos con este objetivo, siendo necesario la puesta en funcionamiento de servicios específicos de preparación profesional que se desarrollen con tiempo suficiente antes de terminar el proceso escolar, poniendo por escrito los posibles trabajos a desarrollar y estrategias de entrenamiento y desarrollando todo ello en el máximo nivel de inclusión posible con iguales sin discapacidad.

En este proceso debemos implicar en lo posible a los padres y hemos de identificar a los profesionales y servicios que puedan proporcionar formación continuada en el empleo. Para todo esto, es necesario disponer de alguien que coordine el programa, los ser-

vicios disponibles, los profesionales implicados, y los recursos de la comunidad, y también que desarrolle y coordine la evaluación pertinente de resultados.

2.2. EL PLAN DE TRANSICIÓN INDIVIDUALIZADO DENTRO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Cualquier plan a desarrollar debe contener una serie de componentes básicos. En primer lugar, debe contar con las aportaciones y participación por parte del estudiante y de su familia respecto a opciones de formación, empleo, residencia y participación en la comunidad. El plan ha de informar e implicar a padres y tutores, los cuales son también fuente relevante de información.

En el plan se han de incluir metas anuales con pasos intermedios hacia esas metas y con el listado de habilidades requeridas para funcionar en los trabajos o ambientes de la comunidad especificados. Cada aspecto del programa debe tener responsables específicos especificándose sus responsabilidades y debe incluir referencias a servicios disponibles, opciones de empleo, de formación y de apoyo continuado. Lo ideal es desarrollar un proyecto longitudinal que comience unos cinco años antes de finalizar el proceso educativo, por ello, debe coordinarse el plan educativo de la persona, con el plan individualizado que se desarrolle en su entidad u organización proveedora de servicios.

La coordinación debe ir más allá de lo habitual, implicando a todos los ámbitos posibles (educación, servicios sociales, salud, empleo, etc.) que puedan tener algún tipo de implicación al respecto. Finalmente, un aspecto clave es que todo ello se plasme en un formato amigable y sencillo, de fácil utilización para el usuario y su familia para que lo sientan como propio.

2.3. UNA VARIEDAD DE OPCIONES FORMATIVAS, DE EMPLEO Y DE VIDA EN LA COMUNIDAD

Cualquier plan no podrá desarrollarse adecuadamente si no contamos con una oferta variada de posibilidades de formación, empleo y vida en la comunidad. Las opciones de empleo deben ser preferentemente de empleo normalizado, lo cual implicará procesos de búsqueda de empleos, de entrenamiento y ajuste inicial, de entrenamiento en habilidades sociales, y también, de prestar especial atención a ofertas y retos que no sean siempre los tradicionales estereotipos como los reponedores de almacén o los operarios de restaurantes de comida rápida.

Es necesaria la participación de especialistas en empleo que proporcionen apoyos o activen apoyos naturales, desde un enfoque de empleo con apoyo que tenga en cuenta una ubicación laboral planificada, con entrenamiento en el puesto de trabajo, servicios de apoyo continuado y de seguimiento que aseguren el mantenimiento del empleo. Puede incluirse la opción de enclaves o de brigadas móviles, pero en una concepción abierta de los mismos en la que los grupos estén formados por personas con y sin discapacidad. Para poder acceder a los empleos es necesario disponer e identificar diferen-

tes opciones de transporte (autobús, metro, etc.) que los estudiantes deben saber utilizar. También se ha de disponer de opciones de vivienda como pisos con apoyo, viviendas de grupo, viviendas con acompañantes, etc. Finalmente, el ocio debe estar también contemplado con la participación en actividades deportivas, grupos, asociaciones, etc., que el estudiante debe conocer para poder elegir.

3. ÁREAS FUNDAMENTALES DONDE ACTUAR

El proceso de transición y el plan que desarrollemos deben conducirnos a la obtención de resultados en diferentes áreas actuación (Verdugo y Jenaro, 1995; Wehman 2002, Wehman, Datlow y Schall, 2009). Podemos considerar como áreas principales las que exponemos a continuación.

3.1. EMPLEO

Aunque muchos de los jóvenes que están en educación secundaria deberían tener el empleo como una de las metas de su proceso educativo, en muchos casos esto no aparece nada más que como un breve paso hacia alternativas de enseñanza posteriores o la universidad. Existen evidencias de que cuando los jóvenes desarrollan algún tipo de trabajo antes de terminar en la escuela, las oportunidades de disfrutar de un empleo permanente al terminar sus estudios se incrementan de manera significativa. Los alumnos con y sin discapacidad necesitan conocer lo que implica trabajar, la relación entre responsabilidad, retribución, reglas y normas, y como su trabajo afecta a la comunidad en que lo desarrollan. Por ejemplo, el chico que corta la hierba o el seto de sus vecinos en una urbanización en verano, aprende que debe amoldarse a las indicaciones que le da el dueño, que debe hacerlo en el tiempo que le han marcado, que no debe estropear los parterres de flores u otros elementos, y que su trabajo redunda en que la imagen de las casas de sus vecinos y de su urbanización sea cuidada y atractiva. Como en muchos casos las escuelas no pueden conjugar todo esto, es importante que el equipo de educadores afronte este reto dedicándole tiempo y esfuerzo a todos los alumnos con diferentes tipos de discapacidad.

3.2. FORMACIÓN LABORAL

Si bien la figura de los empleadores es fundamental, no podemos esperar de ellos que proporcionen diferentes tipos de formación laboral. Por ello, esta formación debe ser parte del plan de transición. El abanico de posibilidades es muy amplio, por lo que será adecuado amoldarlo a los intereses profesionales del estudiante. En algunos casos,

y para determinados estudiantes, este tipo de formación habrá de ser de carácter más general, como habilidades sociales, u otras opciones. Pueden incluirse experiencias directas en empleos de la comunidad que no impliquen retribución, lo cual parece ser especialmente útil con jóvenes entre 14 y 16 años. Aunque pudiéramos esperar que este tipo de habilidades laborales se hubieran trabajado o al menos iniciado en etapas formativas anteriores, esto no siempre es así. Para el desarrollo de la formación laboral se han de conjugar una serie de estrategias y apoyos que se han mostrado eficaces. Estos apoyos varían en naturaleza e intensidad para cada persona y, de manera significativa, pueden incluir la utilización de *apoyos naturales* que se encuentren disponibles en la comunidad, incluyendo a los compañeros de trabajo. Esto no exime de la figura de un *especialista en empleo en la comunidad*, o preparador laboral, que normalmente desde un modelo de empleo con apoyo es responsable de la planificación, del desarrollo de carrera profesional del trabajador, de búsqueda de empleos, de preparación en el puesto de trabajo y de apoyos continuados. En el capítulo dedicado al empleo se describen adecuadamente los pasos del empleo con apoyo y el perfil del profesional que mencionamos. En ocasiones son necesarias las *modificaciones del puesto de trabajo* que se habrán de desarrollar para facilitar la accesibilidad física, la utilización de maquinarias, o la ejecución de tareas concretas. Será también necesario el *entrenamiento individualizado de habilidades*, para realizar adecuadamente las tareas encomendadas, el cual se basa principalmente en la psicología conductual. Para facilitar ese aprendizaje de las tareas y para mantener su ejecución, se utilizarán *estrategias compensatorias* que sirvan de recordatorio, refuerzo, y ayuda para que el trabajador sepa qué debe hacer y cómo. Finalmente, en algunos casos, la utilización de *tecnologías de ayuda* será necesaria, especialmente para determinados tipos de discapacidades que necesitarán de dispositivos de señales visuales, teclados adaptados, sistemas de activación por voz, y otras.

3.3. EDUCACIÓN POSTSECUNDARIA MEDIA Y SUPERIOR

Algunos estudiantes podrán plantearse la continuación de sus estudios para recibir formación de grado medio o superior en diferentes opciones o en la universidad. Esto debe contemplarse, si surge, dentro del plan de transición. Para ello debemos tener claras las capacidades y necesidades de apoyo del estudiante, y cotejarlas con las características de las instituciones en las cuales se plantea continuar la formación para realizar la mejor elección. En la actualidad se cuenta con servicios específicos de asesoramiento a personas con discapacidad en muchos centros de formación y universidades y también con herramientas de asesoramiento específicas como el ADU (Asesoramiento Discapacidad Universidad) (Campo, Sancho, Verdugo y Díez, 2006). Las características básicas a examinar incluyen el *ambiente del campus*, si es receptivo a los alumnos con diferencias y los integra en la planificación y desarrollo de actividades. La *filosofía del programa*, si enfatiza las estrategias de aprendizaje, enseñanza de habilidades y otras. La

concienciación y apoyo por parte de la administración, respecto a las necesidades de las personas con discapacidad y los apoyos necesarios para solventarlas. Los *ajustes académicos*, si se permiten y se realizan adaptaciones para el acceso a la información en las clases, las evaluaciones, etc. En qué medida pueden conseguirse *exenciones* ya sea de tasas o de determinados procesos. Cuál es la *carga del curso* y el *tiempo medio de graduación*, si esta se puede adaptar o reducir para alumnos con discapacidades, si a las personas con discapacidad les lleva más tiempo, y si tienen preferencia para matricularse respecto al resto de alumnos. Finalmente, las *tutorizaciones de apoyo*, si se contemplan, si lo proporcionan profesionales u otros estudiantes con discapacidad, cual es la ratio de estudiantes por tutor, y otros aspectos.

3.4. SUFICIENCIA ECONÓMICA

La suficiencia económica es una meta común a todo el que llega a la edad adulta. En el caso de las personas con discapacidad engloba aun más aspectos que en los demás. El primer elemento crucial es el manejo del dinero. Desde edades tempranas se debe comenzar a trabajar esta habilidad dentro del plan de transición, que progresivamente se va combinando con la planificación económica. Inicialmente los estudiantes se enfrentan a problemas más básicos como son, por ejemplo, si compro tantas manzanas y me cuestan tantos euros, cuánto cuesta cada manzana. Pero, con el tiempo, este tipo de problemas se complicarán pasando por ejemplo a saber cómo administrar determinadas cantidades de dinero para comprar determinados productos. Entrarán en juego conceptos como el ahorro, aplicados a cómo poder hacer una compra más económica.

En los programas de transición se pueden trabajar habilidades en con la finalidad señalada antes, como es la búsqueda y utilización de cupones de compra, examinar las ofertas, cómo comprar el precio de los productos si no están envasados en cantidades similares, etc. Para ello pueden diseñarse en la escuela mercados para practicar, o realizar experiencias directas en la comunidad. Más adelante las posibilidades pueden incrementarse con el manejo de compras más grandes y de otro tipo, como muebles, electrodomésticos u otro tipo de productos. Se manejarán conceptos de economía familiar como el manejo de un presupuesto, los pagos fijos mensuales, los pagos a crédito, el uso de tarjetas, etc.

No debemos olvidar, respecto a las personas con discapacidad, que existen algunos aspectos que afectan directamente a su economía y deben trabajarse. Son aspectos relacionados con los derechos, como la percepción de pensiones y su posible compatibilidad con un sueldo. En este sentido, se debe trabajar en los aspectos legales y normativos de estas regulaciones, en los procedimientos de solicitud, compatibilidad o recuperación de los subsidios. No debemos perder de vista sin embargo la necesidad de reforzar la actitud activa hacia el empleo por encima siempre de una actitud pasiva de receptor de pensión.

3.5. VIDA INDEPENDIENTE

El área de vida independiente es fundamental para familia y educadores. En esta área se trabajan cuestiones como vida autónoma en el hogar, apoyo residencial, habilidades domésticas, etc., todo ello ligado a la estabilidad y satisfacción en el hogar. La vida independiente puede convertirse en la meta más importante para algunos estudiantes. Esto implica que equipo que trabaja en el plan de transición individualizado ha de investigar sobre las opciones disponibles para vivienda o residencia en una determinada comunidad, así como la necesidad de valorar la adecuación y cantidad de apoyo del que puede disponerse por parte de los padres y de la familia. Puede ser por tanto adecuado afrontar conjuntamente con ellos la valoración de una opción residencial u otra, para ver la que puede ser más viable.

En ocasiones puede que el objetivo se centre en el trabajo en el hogar para afrontar adecuadamente problemas de comportamiento del estudiante que sean inaceptables o deban ser mejorados, como relaciones con los padres o los hermanos, o responsabilidades personales en el hogar. Por ello es frecuente incluir en el plan de transición metas a desarrollar en la propia casa o en la vecindad.

Otro problema al que nos enfrentamos es el envejecimiento de los padres o familiares que suelen ser los principales cuidadores, y que nos obligan a afrontar el problema de la necesidad de asistencia en el futuro (Verdugo, Rodríguez y Sánchez, 2009). A todo ello se suma el problema de la escasez de programas y recursos adecuados para ofrecer suficientes alternativas a otros muchos estudiantes con discapacidad. Es por ello esencial que el equipo de transición se plantee intervenciones no solo en el ámbito escolar, sino también en cualquier otro ambiente susceptible de ser utilizado por el estudiante en el futuro. Esta orientación al futuro es especialmente relevante en esta área, y para ello deberemos apoyarnos en la mejora de la autoestima, la confianza y la estabilidad.

3.6. TRANSPORTE Y MOVILIDAD

Esta es un área que frecuentemente es soslayada por los educadores que la dejan en manos de la familia o de otros. Solamente algunos objetivos relacionados con la educación vial se afrontan desde la escuela. Esté área del transporte y la movilidad contempla un conjunto de opciones diversas que pueden ir desde la elección de una silla de ruedas adecuada a la elección de un vehículo adaptado. Puede incluir también la utilización del transporte público, la obtención del carnet de conducir, la ubicación en la comunidad utilizando planos o mapas, o la petición de ayuda en caso necesario.

La opción del transporte independiente es solamente una de las opciones. Muchas personas con discapacidad pueden llevar una bicicleta, o conducir un coche, utilizar el transporte público, deambular por la ciudad de manera segura en cruces, semáforos, etc., y funcionar de manera independiente para este objetivo. Todo el que pueda conseguir estos objetivos solo o con ayuda, debe ser impulsado hacia ello.

Hay otras personas sin embargo, que por sus limitaciones no pueden afrontar este problema de manera autónoma. En este caso es necesario poner en juego otras alternativas como puede ser el *asistente personal*, que en ocasiones debería poder financiarse (Ley de Autonomía Personal), y que entre sus funciones de asistencia puede contemplar el transporte. También existe la posibilidad de plantearse el *transporte compartido*, en el cual acordamos con otra persona o personas compartir vehículos que conducen otros, poniendo en común por ejemplo el gasto de combustible. En este caso es aconsejable disponer de alternativas que puedan suplir si es necesario situaciones de enfermedad o vacaciones de la persona que aporta en medio de transporte. Finalmente, otra opción es acudir a *organizaciones y cooperativas*. Algunas organizaciones como Cruz Roja ponen a disposición servicios de transporte para determinadas cuestiones. Las propias organizaciones de personas con discapacidad pueden organizarse para la adquisición y gestión de vehículos que ofrezcan este tipo de servicios. En algunas ciudades se centralizan este tipo de servicios en cooperativas que ayudan a localizar los transportes más adecuados para cada persona y situación, precios ventajosos, asesoramiento en el transporte de personas con discapacidad, y conexión entre todos los asociados, posibles conductores y vehículos disponibles. Educadores y profesionales del empleo deben incluir estas metas en el plan de transición y trabajarlas junto con la familia.

3.7. RELACIONES SOCIALES

Frecuentemente podemos escuchar comentarios referidos a personas con discapacidad que ponen de manifiesto el impedimento que supone su falta de capacidad en las relaciones sociales para su éxito en la escuela o el trabajo. Normalmente, quien tiene sentimientos positivos hacia sí mismo se siente bien con lo que y con quien le rodea, esto suele suponer más esfuerzo y mejores resultados en lo que se hace, que a su vez generan, en un círculo positivo, buenos sentimientos sobre uno mismo. Pero para quien arrastra una historia de fracasos, se acumulan sentimientos de incompetencia y negatividad respecto al mundo que les rodea. Algunas personas con discapacidad tienen baja autoestima, que puede ser consecuencia (y causa) de fallos continuos y de posible salida del sistema educativo. Si queremos que estos alumnos progresen, debemos crear un clima de confianza para que se impliquen con su esfuerzo.

Los profesores desempeñan aquí un papel fundamental, marcando metas razonables y positivas que los alumnos puedan alcanzar. Es importante tener en cuenta que es más difícil cambiar el autoconcepto de un niño cuando está ya arraigado, pero que no por ello el profesor ha de desistir si los esfuerzos iniciales siguen obteniendo resultados de fallos en las acciones del alumno, el cual simplemente está tratando de hacernos ver que es alguien que merece la pena, y que con tiempo, y con suficientes oportunidades, puede cambiar y mejorar. Es útil para ello asignarles cuanto antes tareas que sepamos que pueden ejecutar, alabar el esfuerzo, reforzar las aproximaciones, y dar información sobre la ejecución no como crítica, sino como indicación de qué falla y puede mejorarse. Las re-

laciones sociales, deben desarrollarse en este contexto con afán constructivo, no solo focalizadas en gestionar el comportamiento inadecuado. Además, a la familia y a la persona deben dárseles la mayor importancia en todo esto, identificando con ellos las principales metas a trabajar. Y finalmente, se debe enfatizar las relaciones con iguales sin discapacidad, siempre que sea posible.

3.8. OCIO Y TIEMPO LIBRE

Para seleccionar objetivos relacionados con el ocio en nuestro plan individualizado de transición, debemos de preguntarnos cuales son los intereses del alumno, si estos son consistentes con sus capacidades físicas e intelectuales, y cuáles son las oportunidades en el hogar y la comunidad para desarrollar posibles actividades. El ocio es entretenido, no un trabajo, y es además reforzante. Existe una gran variedad de actividades recreativas que pueden desarrollarse individuales o en grupo, y cuando los especialistas investigan un poco, descubren muchas más posibles. Un aspecto clave es la posible necesidad de adaptar programas o materiales a la persona concreta. Los materiales pueden ser una barrera al no estar diseñados para las necesidades de diferentes personas. Como regla para la selección de actividades, siempre será más positivo seleccionar aquellas que tenga muchas posibilidades de gustar y de repetirse más veces. El mejor termómetro es preguntar a padres, hermanos y a la persona concreta no solo lo que le gusta, sino también cuales actividades son más fáciles de desarrollar. Siempre será muy útil utilizar el “sentido común”.

3.9. SALUD Y SEGURIDAD

La salud y la seguridad pueden englobar un conjunto variado de metas a trabajar dentro del plan individualizado de transición. Las personas con discapacidad que padecen enfermedades crónicas pueden tener importantes limitaciones, con la necesidad de tomar medicaciones diarias o de utilizar aparatos o procedimientos de cuidado o higiene específicos; también pueden ser propensas por su discapacidad a sufrir posibles accidentes o heridas, y determinados tipos de trabajos o esfuerzos pueden ser contraproducentes para su salud, etc.

A nivel básico e inicial, siempre es interesante que los profesores incluyan en el currículum contenidos relacionados con técnicas de primeros auxilios que siempre es interesante y útil conocer y que en determinadas situaciones pueden salvar una vida. Es también muy importante que en el ámbito escolar se haya trabajado también los hábitos básicos de higiene, y cuando sea necesario, hábitos específicos como el manejo de aparatos o la realización de procedimientos concretos que sean relevantes para la salud de un alumno concreto. Sera también fundamental el entrenamiento para el consumo adecuado de la medicación, con pautas, procedimientos y ayudas técnicas concretas en función de cada persona.

En una visión holística y de futuro, será necesario prever posibles demandas relativas a la salud en los posibles ambientes de trabajo futuros y cómo poder afrontarlas. En esta perspectiva de futuro, aunque en un marco genérico, la formación en pautas y procedimientos de salud en el trabajo y prevención de riesgos será otro aspecto fundamental: Vestimentas y productos de protección, procedimientos de seguridad, señalética en el trabajo, como es la manera adecuada de realizar determinados procedimientos como cargar, subir a escaleras, etc. En el caso de las personas con discapacidad intelectual, la utilización de materiales de fácil comprensión (lectura fácil) será clave para ello. La combinación de todos estos elementos debe ser parte del plan de transición.

3.10. AUTORREPRESENTACIÓN O AUTOGESTIÓN

Probablemente, hasta hace no muchos años esta no sería una meta a trabajar en un proceso de transición. No hace tanto que hemos empezado a pensar en las personas con discapacidad desde un enfoque centrado en los derechos. Recientes desarrollos legislativos como la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia o la Ley de Igualdad de Oportunidades No Discriminación y Accesibilidad Universal (LIONDAU), son ejemplo de ello. Sin embargo, son muchas las personas con discapacidad, y especialmente aquellas con discapacidades severas, las que no saben o no son capaces de hacer valer sus derechos.

El término psicológico de “indefensión aprendida” que es una innecesaria dependencia de los demás y una pasividad ante la posibilidad de ayudarse uno mismo, refleja una situación muy extendida en el colectivo de las personas con discapacidad. La única manera de romper esto es desde la escuela. Por ello, debe ser parte de los objetivos de un plan de transición. Será importante trabajar la formación respecto a valores y derechos, pero no solamente la formación, ya que luego se necesita tener la suficiente asertividad para ejercitar esos derechos. Por ello, será interesante por un lado desarrollar experiencias figuradas o reales en las cuales, los alumnos puedan, por ejemplo, cursar una reclamación sobre un producto o servicio insatisfactorio, o experiencias similares.

También puede ser muy útil la formación específica sobre determinadas prácticas de riesgo, prevención de consumo de drogas, de embarazos adolescentes, etc. Otro aspecto clave es el desarrollo de grupos de autogestores (especialmente entre las personas con discapacidad intelectual), en los cuales las propias personas con discapacidad ponen en común sus problemas y posibles soluciones que pueden adoptarse y llevarse a cabo con el apoyo del grupo y de profesionales de apoyo siempre que sea necesario.

4. PAUTAS PARA DESARROLLAR EL PLAN DE TRANSICIÓN INDIVIDUALIZADO (PTI)

En este apartado vamos a tratar de manera concisa y esquemática de determinar las pautas para el desarrollo del Plan de Transición Individualizado (PTI).

1. Como base de partida, el PTI debe estar *relacionado e integrado* con las Adaptaciones Curriculares escolares y con un Currículum Funcional, y debe consignarse por escrito.
2. Debe realizarse una *Listado de Servicios en la Comunidad* que puedan ser de utilidad para el desarrollo del PTI, con el objeto de disponer de una breve descripción de para qué nos serán útiles y en qué momento van a utilizarse. Esta lista es un recordatorio para todos los implicados y puede modificarse y variarse en el tiempo según las necesidades.
3. A continuación se han de *establecer las metas* en cada una de las diez áreas que hemos mencionado en el apartado anterior: 1. Empleo, 2. Formación laboral, 3. Educación postsecundaria media y superior, 4. Suficiencia económica, 5. Vida independiente, 6. Transporte y movilidad, 7. Relaciones sociales, 8. Ocio y tiempo libre, 9. Salud y seguridad, y 10. Autorrepresentación o autogestión.
4. Las *personas implicadas* en el PTI, además del propio alumno, pueden variar, pero habitualmente tiene responsabilidades el profesor de apoyo de secundaria, quien identifica los alumnos objetivo, organiza los encuentros y reuniones, identifica las necesidades principales y las organizaciones o entidades que pueden atenderles, y coordina el PTI asegurando la participación de todos. También es importante el papel del profesional de inserción en la comunidad de las organizaciones para personas con discapacidad, que compartirá responsabilidades de evaluación, visitas a la familia, provisión de apoyo y seguimiento actual y futuro. En este perfil pueden incluirse una variedad de profesionales de las organizaciones que tienen competencias en formación ocupacional y laboral, búsqueda de empleos, realización de perfiles, etc. También contamos con los padres, que ayudan a focalizar la actividad del equipo en las necesidades de la persona y de la familia proporcionando información al respecto así como otra información clave respecto a situaciones de salud, legales, sexuales, etc., y ayudan al entrenamiento en habilidades necesarias.
5. El PTI *estará completado* cuando el alumno y todos los miembros del equipo estén de acuerdo en que la visión de “dónde desea estar la persona dentro de unos 5 a 7 años”, que entre todos han desarrollado, esta adecuadamente planificada para llevarse cabo. Debe tener una temporalización y una asignación clara de responsabilidades. Los pasos deben ser graduales y claros y tener pautas para evaluar su consecución. El plan no es un papel para el olvido, sino una herramienta de trabajo para utilizar, readecuar, orientar y evaluar lo conseguido. Todo se debe desarrollar por acuerdos en el grupo.

6. Es importante *no olvidar* que: a) debemos desarrollar un PTI con alumnos en torno a los 16 años o incluso a los 14, focalizándonos en quienes tienen más riesgo de abandonar la escuela; b) debemos implicar a todo el personal educativo que sea necesario; c) el alumno debe estar implicado; d) debemos asegurarnos de que cada meta responde a un resultado deseado de participación en la comunidad, y que es además medible; e) debemos disponer de una lista de servicios disponibles en la comunidad y su orden de implicación en el proceso que debemos seguir; f) cada meta tiene asignado un responsable de supervisarla; y g) conseguir una implicación progresiva de las organizaciones proveedoras de servicios para adultos con discapacidad conforme nos acercamos al final de la etapa escolar, que es quizás uno de los principales desafíos pendientes.
7. Es importante *evitar* que: a) se implique a más organizaciones de las necesarias y que no aporten servicios necesarios para el alumno, b) que en las reuniones se proporcionen las cosas hechas a la familia y el alumno pareciendo que se les está informando sin implicarles en toda la toma de decisiones; c) olvidarnos de pedir a la familia y al alumno toda la información posible por no ser capaces de desarrollar estrategias y climas de confianza; d) que la implicación de otras organizaciones y servicios sea meramente figurativa, para lo que el responsable debe asegurar el adecuado reparto y ejecución de responsabilidades; e) que se pierda la comunicación con los padres una vez que este acordado el plan, y que deben ser una fuente continua de contraste de información para evaluar y adaptar; y f) no olvidar la importancia de realizar el seguimiento del alumno una vez que abandona la escuela, especialmente a los 6 y 12 meses, para contrastar la eficacia del PTI y utilizar esta información en el desarrollo de futuros planes.

5. HERRAMIENTAS PARA EL ÉXITO EN LA TRANSICIÓN

Son muchos los elementos que pueden jugar un papel fundamental en el desarrollo exitoso de un proceso de transición adecuado. Nosotros vamos a mencionar cuatro elementos. El fomento de la *Autodeterminación*, el desarrollo en la escuela de un *Currículum Funcional*, la utilización de la *Planificación Centrada en la Persona* como herramienta, y disponer de servicios de *Empleo con Apoyo* para conseguir la inserción laboral.

La *Autodeterminación* es el proceso por el que la persona actúa como el principal agente causal de su vida y hace elecciones y toma decisiones sobre su propia calidad de vida, sin influencias o interferencias externas innecesarias (Wehmeyer, 1996). Y por tanto, en todo proceso de transición a la vida adulta, esperamos que la persona vaya adquiriendo progresivamente mayores cotas de autodeterminación, y que gobierne su destino como cualquier adulto. Este concepto es tan relevante que este libro le dedica monográficamente el capítulo 20 de este libro, al que referimos para ampliar el concepto y su uso en el proceso de transición a la vida adulta. No obstante, siguiendo a Wehmeyer,

la conducta autodeterminada se caracteriza por congregar los siguientes elementos: a) conducta autónoma, b) autorregulación (automonitorización, autoevaluación y autorrefuerzo), c) capacitación o empoderamiento psicológicos (control percibido y autoeficacia) y c) Autoconocimiento. Por todo ello, un plan individualizado de transición deberá favorecer la autodeterminación aumentando las capacidades de la persona (por ejemplo, para tomar decisiones, resolver problemas y plantearse metas), proporcionando oportunidades adecuadas para hacer elecciones y experimentar control sobre las decisiones vitales, y proporcionando las ayudas o apoyos necesarios para resolver los obstáculos que puedan surgir en este proceso, asociados a la discapacidad o a otras factores.

El desarrollo de un *Currículo Funcional*, que favorezca el desarrollo de habilidades funcionales de manera complementaria a las habilidades académicas tradicionales es fundamental para favorecer la transición en la escuela. El currículo, funcional provee a la persona con discapacidad de una serie de habilidades que le permitirán afrontar situaciones vitales, sociales o laborales con más garantías de éxito. En procesos de entrenamiento basados en los principios de la psicología del comportamiento, la persona va adquiriendo esas habilidades. Estos aprendizajes son si cabe más determinantes en las personas con discapacidades intelectuales, que suelen acumular muchas más carencias en este sentido. Un buen ejemplo de material para realizar estas adaptaciones del currículo hacia las habilidades funcionales son los Programas Conductuales Alternativos (PCA), los cuales son ampliamente utilizados en los programas de transición a la vida adulta en muchos países. El Programa de Habilidades Sociales (PHS) (Verdugo, 1997), el Programa de Orientación al Trabajo (POT) (Verdugo, 1996), y el Programa de Habilidades de la Vida Diaria (PVD) (Verdugo, 2000), configuran un conjunto de habilidades necesarias para afrontar con más posibilidades de éxito la vida adulta, y deben de contemplarse en el desarrollo del plan de transición hacia la vida adulta.

La *Planificación Centrada en la Persona (PCP)* es una herramienta clave para conseguir realizar una buena transición hacia la vida adulta y el mundo laboral, y este libro dedica un capítulo expresamente a profundizar en este tema. Podemos definir la PCP como un proceso para entender cómo quiere vivir la persona y describir todo lo que se necesita hacer para que esa persona se encamine hacia esa vida que desea (Smull y Burke-Harrison, 1992). La PCP tiene su origen en un conjunto de prácticas o enfoques que surgen entre los años 70 y 90 del pasado siglo (O'Brien y O'Brien, 2002), que se enraízan en los valores metas y resultados que son importantes para la persona, teniendo además en cuenta otros factores críticos que impactan en la vida de la persona como son su familia, las organizaciones, su discapacidad, cuestiones de financiación, y la propia comunidad en que vive la persona. En general este procedimiento (Kincaid y Fox, 2002) se sirve de: a) gráficos, dibujos y técnicas que ayudan a la persona a describir el tipo de vida que desea, y b) un equipo comprometido de familiares, amigos, miembros de la comunidad y profesionales que identifican apoyos que permitirán a la persona desarrollar esa vida deseada. Por todo ello, la PCP ha de ser la herramienta clave a desarrollar durante todo el proceso de transición, con el diseño y desarrollo del plan individualizado de transición.

El *Empleo con Apoyo (ECA)* es la modalidad de inserción laboral para personas con discapacidad que más evidencia científica y estudio ha desarrollado, y que más efectividad y resultados produce, especialmente en personas con graves afectaciones. Por ello se le ha dedicado también un amplio espacio en este libro dentro del capítulo específico sobre empleo. Esta modalidad nace en los años 80 en los Estados Unidos (Wehman, Moon, Everson, Wood y Barcus, 1987) y se ha extendido por todo el mundo. Se puede definir como empleo integrado en la comunidad dentro de empresas normalizadas, dirigido a personas con discapacidad que tradicionalmente no han tenido posibilidad de acceso al mercado laboral, mediante la provisión de los apoyos necesarios dentro y fuera del lugar de trabajo, a lo largo de su vida laboral, y en condiciones de empleo lo más similares posible en trabajo y sueldo a las de otro trabajador sin discapacidad en un puesto equiparable dentro de la misma empresa (Jordán de Urríes y Verdugo, 2003). La Unión Europea de Empleo con Apoyo (EUSE, 2010) entiende que el ECA implica: a) empleo remunerado, b) en el mercado laboral abierto, y c) que de desarrolla con apoyo continuado para la persona. El apoyo es proporcionado por profesionales, por apoyos naturales presentes en la comunidad y la empresa, y se centra siempre en las demandas, intereses y necesidades de la persona, que debe ser el centro de la toma de decisiones. Por ello, para llevar a buen término la transición y poder llegar al empleo como meta deseable en la vida adulta, el ECA es un elemento fundamental.

6. DESARROLLO DE BUENAS PRÁCTICAS

Para la adecuada implementación de programas de transición a la vida adulta es necesario conjugar educación, empleo, servicios sociales, organizaciones dedicadas a las personas con discapacidad, y otros. Tanto Wehman (2002) como Lollar (2010) recogen interesantes recomendaciones en este sentido, pero quizás la mejor aportación es la realizada por EADSN (European Agency for Development in Special Needs Education, 2006) que realizó un interesante estudio en 16 países europeos que ya hemos mencionado al inicio. El estudio aporta una serie de recomendaciones para el desarrollo de políticas educativas y sociales, así como de acciones prácticas que nos parece interesante recoger.

Con *carácter general*, deberían desarrollarse políticas educativas coordinadas, teniendo especial cuidado en no generar normativa contradictoria o que se solape. Esas políticas deben desarrollarse con medidas concretas y apoyarse en consultas continuas con las organizaciones. Se deben implementar políticas activas que desarrollen mecanismos de evaluación y control de las medidas desarrolladas para facilitar el empleo (cuota, beneficios, etc.). También se debe asegurar la creación de redes locales para la puesta en marcha de esas políticas. Paralelamente, los profesionales deben de recibir la formación e información necesaria para poner en práctica la legislación, y evaluar sus proyectos y difundir los resultados, así como establecer redes locales y articular modos adecuados de interlocución con la administración para informar sobre las medidas desarrolladas.

En lo que se refiere a la *participación de los alumnos y de sus decisiones*, los responsables de la administración deben proporcionar recursos a los centros educativos y a las organizaciones para que puedan poner en práctica el trabajo con alumnos y familias, y más tarde garantizar que esos recursos se han utilizado de una manera adecuada. Los profesionales por su lado deben dedicar el tiempo necesario para este objetivo a los alumnos y familias, desarrollando lo antes posible un programa de transición por escrito, el cual debe estar abierto a modificaciones y aportaciones de todos, estimulado el descubrimiento de destrezas y competencias por el alumno. Los profesionales han de proporcionar toda la información necesaria, o remitir al recurso oportuno, y también deben asegurar que las adaptaciones curriculares individuales y los programas de transición estén en formatos accesibles y comprensibles para los alumnos.

Respecto al *desarrollo de una adaptación curricular individual adecuada*, desde la administración se debe asegurar que los profesores disponen de tiempo y recursos para desarrollarlas, y se debe garantizar que el plan individualizado de transición sea una parte importante de las adaptaciones curriculares individualizadas. También se debe asegurar que las titulaciones que los alumnos consigan se reflejen en sus certificados y se evite discriminación en este sentido. Por parte de los profesionales, se debe asegurar que el alumno sea el centro de las adaptaciones curriculares y del plan de transición y apoyarse en el trabajo en equipo para desarrollarlas. Debe asegurar la evaluación periódica de las adaptaciones y el plan por parte del alumno, familia, profesionales, etc., en un formato por escrito. Desde el principio se ha de organizar un archivo individual tanto de las adaptaciones realizadas como del plan y sus modificaciones, incluyendo también todas las evaluaciones, académicas o funcionales, realizadas al alumno.

En lo que tiene que ver con la *participación directa y cooperación de todas las partes implicadas*, los responsables de la administración educativa deben desarrollar medidas para la cooperación entre servicios, y el seguimiento y evaluación de esa cooperación, estableciendo responsabilidades claras para la coordinación y asegurando la evaluación para incluir los cambios necesarios. Igualmente deben implicar a empresarios, sindicatos y otros posibles agentes implicados para que participen directamente, a la vez que favorecen la cooperación entre todos los departamentos de la administración que tengan responsabilidades. Por parte de los profesionales es necesario disponer de una red de apoyo eficaz, contar con reconocimiento oficial de presupuesto o al menos tiempo para la coordinación de tareas requeridas por otros servicios, y también recibir formación complementaria para la coordinación y para saber compartir las responsabilidades.

Respecto a la *relación estrecha entre el centro y el mercado laboral*, la administración debe garantizar que todos los jóvenes puedan experimentar condiciones de trabajo en situaciones reales, garantizando el acceso a formación práctica a todos los alumnos en función de sus necesidades, organizando medidas flexibles como son los periodos de preparación antes de obtener la formación del trabajo. Asimismo, se deben promover incentivos de diferente tipo a las empresas para animarlas a proporcionar oportunidades de trabajo-aprendizaje a los jóvenes y se deben subrayar los beneficios mutuos posibles mediante buenos ejemplos de transición. Para ello han de desarrollar campañas infor-

mativas y redes de colaboración entre empresarios y sindicatos. Otro aspecto es la necesidad de una cooperación estrecha entre servicios de educación y de empleo, y disponer de opciones de formación continua y reciclaje para los profesionales de ambos servicios. Los profesionales por su lado deben estar abiertos y bien informados sobre el mercado laboral, para lo que es bueno que realicen reuniones con empresas y servicios relacionados con el empleo así como organizar los medios para poder hacer periodos de formación en las empresas que les permitan seguir en contacto con la práctica diaria. Es importante mantener contactos con el mundo empresarial para lo que pueden invitar también a las empresas a visitar los centros educativos. Por último, deben asegurar el seguimiento de los alumnos al terminar el periodo formativo en el centro.

Para finalizar, y considerando que *la transición es un proceso largo*, desde la administración se deben evitar procedimientos educativos rígidos, como por ejemplo los relacionados con las evaluaciones. Se ha de facilitar la cooperación dentro de los servicios y entre distintos servicios, reconociendo el tiempo de los profesionales dedicado a la coordinación. Finalmente, se debe asegurar que los programas de transición se realicen a tiempo en la trayectoria formativa del alumno y no solamente al final, para lo cual es necesario disponer de personal específico que pueda actuar como tutor personal y referencia de apoyo en este proceso individualizado. Por parte de los profesionales, se deben utilizar los medios adecuados de asesoría, apoyo, coordinación, todo ello de manera flexible, siendo necesario que el tiempo dedicado a todo ello sea oficialmente reconocido.

7. RESUMEN

En este capítulo se ha resaltado la importancia de la planificación de los procesos para favorecer una adecuada transición de las personas con discapacidad desde la etapa formativa escolar a la vida adulta, en la que el empleo, la vivienda y otras cuestiones toman un papel fundamental para alcanzar una vida adulta satisfactoria. Para ello hemos comenzado por mencionar cuales son los elementos fundamentales necesarios, concretamente la disposición de programas educativos adecuados, la realización del Plan de Transición Individualizado (PTI) dentro del programa educativo, y la disposición de una variedad de opciones formativas, de empleo y de vida en la comunidad. A continuación hemos visto con detenimiento las diez áreas en las que deben desarrollarse los objetivos y metas del PTI y las pautas para desarrollarlo: 1. Empleo, 2. Formación laboral, 3. Educación postsecundaria media y superior, 4. Suficiencia económica, 5. Vida independiente, 6. Transporte y movilidad, 7. Relaciones sociales, 8. Ocio y tiempo libre, 9. Salud y seguridad, y 10. Autorrepresentación o autogestión. Hemos señalado las que consideramos que pueden ser herramientas que favorecen el éxito de la transición, concretamente el fomento de la Autodeterminación, el desarrollo en la escuela de un Currículum Funcional, la utilización de la Planificación Centrada en la Persona como herramienta, y disponer de servicios de Empleo con Apoyo para conseguir la inserción

laboral. Finalmente, hemos recopilado una serie de recomendaciones para las prácticas de políticos y profesionales que puedan servir como orientación para la mejora.

8. REFERENCIAS

- Campo, M., Sancho, I., Verdugo, M. A. y Díez, E. (2006). Plan ADU, Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad: Fomentando el acceso a los estudios superiores. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coordinadores). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 487-498). Salamanca: Amarú.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2006). *Programas Individuales de Transición. Apoyo al tránsito de la escuela al empleo*. Bruselas: European Agency for Development in Special Needs Education.
- EUSE (2010). *Caja de Herramientas de la EUSE (European Union of Supported Employment) para la práctica del Empleo con Apoyo (European Union of Supported Employment Toolkit)*. Dundee: European Union of Supported Employment.
- Jordán de Urríes, F. B. y Verdugo, M. A. (2003). *El Empleo con apoyo en España. Análisis de variables que determinan la obtención y mejora de resultados en el desarrollo de servicios*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Kincaid, D. y Fox, L. (2002). Person Centered Planning and Positive Behavior Support. En S. Holburn y P. M. Vietze (Editores), *Person Centered Planning. Research Practice and Future Directions*. (Pag. 29-49). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lollar, D. (2010). *Launching into adulthood. An integrated response to support transition of youth with chronic health conditions and disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- O'Brien, C. L. y O'Brien J. (2002). The origins of Person Centered Planning. En S. Holburn y P. M. Vietze (Editores), *Person Centered Planning. Research Practice and Future Directions*. (pp. 3-27). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Smull, M. y Burke-Harrison, S. (1992). *Supporting people with severe reputations in the community*. Alexandria: National Association of State Mental Retardation Program Directors.
- Verdugo, M. A. (1996). *Programa de Orientación al Trabajo (POT). Programas Conductuales Alternativos*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Verdugo, M. A. (1997). *Programa de Habilidades Sociales (PHS). Programas Conductuales Alternativos*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Verdugo, M. A. (2000). *Programa de Habilidades de la Vida Diaria (PVD). Programas Conductuales Alternativos*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Verdugo, M. A. y Jenaro, C. (1995). La formación profesional y la transición a la vida adulta. En M. A. Verdugo (Editor), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. (pp. 717-787). Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M.A., Rodríguez, A. y Sánchez, M.C. (2009). *Familias y personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento. La doble dependencia*. Madrid: Editorial Síntesis-Obra Social Caja Madrid.
- Walker, D. K. y Jesien, G. (2010). Transition Policies. Challenges and services for youth with disabilities and chronic health conditions. En D. Lollar (Ed.), *Launching into adulthood. An integrated response to support transition of youth with chronic health conditions and disabilities*. (pp. 3-19) Baltimore: Paul H. Brookes.

- Wehman, P. (2002). *Individual Transition Plans. The teacher's curriculum guide for helping youth with special needs*. Austin. Pro-Ed.
- Wehman, P., Datlow, M. y Schall, C. (2009). *Autism and the transition to adulthood. Success beyond the classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehman, P., Moon, S., Everson, J. M., Wood, W. y Barcus, J. M. (1987). *Transition from school to work. New challenges for youth with severe disabilities*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. (1996). Self determination as an educational outcome: Why it is important to children, youth and adults with disabilities?. En D. J. Sands y M. L. Wehmeyer (Editores), *Self determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. (pp. 15-34). Baltimore: Paul H. Brookes.

9. LECTURAS COMPLEMENTARIAS RECOMENDADAS

- European Agency for Development in Special Needs Education (2006). *Programas Individuales de Transición. Apoyo al tránsito de la escuela al empleo*. Bruselas: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Lollar, D. (2010). *Launching into adulthood. An integrated response to support transition of youth with chronic health conditions and disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Verdugo, M. A. y Jenaro, C. (1995). La formación profesional y la transición a la vida adulta. En M. A. Verdugo (Editor), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. (pp. 717-787). Madrid: Siglo XXI.
- Wehman, P. (2002). *Individual Transition Plans. The teacher's curriculum guide for helping youth with special needs*. Austin. Pro-Ed.
- Wehman, P., Datlow, M. y Schall, C. (2009). *Autism and the transition to adulthood. Success beyond the classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.

10. RECURSOS EN INTERNET

- *European Agency for Development in Special Needs Education:*
<http://www.european-agency.org>
- *Asesoramiento Discapacidad Universidad (ADU):*
<http://adu.usal.es>
- *INICO:*
<http://inico.usal.es>
- *SID:*
<http://sid.usal.es>

11. ACTIVIDADES PRÁCTICAS

- Presentación de los “Programas Conductuales Alternativos (PCA)”, y en profundidad del “Programa de Orientación al Trabajo POT” [Verdugo, M. A. (1996). Programa de Orientación al Trabajo (POT). Programas Conductuales Alternativos. Salamanca: Amarú Ediciones].
- Presentación del programa “Mi trabajo es importante. Programa de habilidades sociolaborales para personas con discapacidad intelectual”. [Jordán de Urríes, F. B., Verdugo, M. A y Jenaro, C.(1996). *Mi trabajo es importante. Programa de habilidades sociolaborales para personas con discapacidad intelectual*. Salamanca: INICO]