



**Autoría:** Rubiolo, Paula Andrea; Pallisera Díaz, María; Abascal, Miriam; Luque, Leticia Elizabeth

Artículo de revista

## Apoyos en procesos de transición a la adultez de jóvenes con discapacidad desde un enfoque de derechos

Año: 2021

Rubiolo, P. A., Pallisera Díaz, M., Abascal, M. y Luque, L. E. (2021). Apoyos en procesos de transición a la adultez de jóvenes con discapacidad desde un enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 5(2), 25-44. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/564>

## **APOYOS EN PROCESOS DE TRANSICIÓN A LA ADULTEZ DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS**

### **SUPPORT IN PROCESSES OF TRANSITION TO ADULTY OF YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES FROM A RIGHTS-BASED APPROACH**

**PAULA ANDREA RUBIOLO<sup>1</sup>**

**MARIA PALLISERA DÍAZ<sup>2</sup>**

**MIRIAM ABASCAL<sup>3</sup>**

**LETICIA ELIZABETH LUQUE<sup>4</sup>**

---

### **Resumen**

En Argentina, desde hace más de una década, se han propiciado lineamientos políticos tendientes a la inclusión educativa, laboral y comunitaria de jóvenes con discapacidad. Sin embargo, continúa siendo un desafío la articulación de políticas intersectoriales entre los diversos

---

<sup>1</sup> Doctoranda en Educación por la Universidad Católica de Córdoba. Magister en Educación Diferencial con mención en necesidades múltiples por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Profesora de Educación Especial. Psicomotricista por la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred (FES). Docente de la UPC en el Profesorado Universitario de Educación Especial. Docente investigadora UPC-FES. Miembro del equipo técnico de la Escuela de Educación Especial Juana Manso. Correo: paularubiolo@hotmail.com

<sup>2</sup> Doctora en Pedagogía y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Girona. Profesora titular del departamento de Pedagogía de la misma casa de estudios. Coordinadora del Programa de Doctorado en Educación. Profesora en los Grados de Educación Social y de Trabajo Social y en el Programa de Maestría en Atención a la Diversidad en una Educación Inclusiva. Correo: maria.pallisera@udg.edu

<sup>3</sup> Magister en Investigación Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora en Educación Psicomotriz, UPC. Docente investigadora en la UPC y Universidad Católica de Córdoba. Directora equipo de investigación "Las trayectorias estudiantiles y las necesidades de accesibilidad académica. El caso de la Universidad Provincial de Córdoba". Correo: abascal.miriam@gmail.com

<sup>4</sup> Doctora en Ciencias de la Salud, Licenciada en Psicología. Profesora Adjunta de Metodología de la Investigación Psicológica, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Docente tutor de Producción y Comunicación del conocimiento. Doctora en Educación por la UPC. Correo: leticia.elizabeth.luque@unc.edu.ar

ámbitos. El objetivo del presente trabajo ha sido indagar en las prácticas educativas actuales vinculadas a la transición a la vida adulta para establecer el grado de acuerdo de docentes y miembros de equipos técnicos sobre los apoyos que se brindan durante el nivel secundario en la provincia de Córdoba. Se trabajó con una muestra de profesionales de escuelas de gestión pública, por medio de un cuestionario en línea, con ejes temáticos relacionados con sus visiones sobre los procesos de transición, aspectos curriculares y organizativos de los dispositivos en este nivel educativo, la existencia de itinerarios de apoyo sistematizados, el trabajo colaborativo entre profesionales y con familias, la adecuación de las alternativas postescolares, la formación de los profesionales y coordinación de diversos servicios accesibles a los jóvenes. Al analizar los resultados, se evidencia concordancia en la importancia de propuestas pedagógicas que promuevan la autodeterminación, la inclusión social, laboral y comunitaria de los estudiantes. No obstante, se devela desacuerdos en aspectos nodales como el rol fundamental de la escuela en este período de la vida, la necesidad de coordinar acciones con otros sectores de la comunidad local y la importancia del empoderamiento de los jóvenes como sujetos de derechos para asumir las decisiones de su vida futura.

## Abstract

In Argentina, for more than a decade, political guidelines have been promoted aimed at the educational, labor and community inclusion of young people with disabilities. However, the articulation of intersectoral policies between the various areas continues to be a challenge. The objective of this work has been to investigate the current educational practices related to transition to adult life to establish the degree of agreement of teachers and members of technical teams on the supports that are provided during the secondary level, in the province of Córdoba. We worked with a sample of professionals from public management schools, through an online questionnaire, with thematic axes related to their views on the transition processes, curricular and organizational aspects of the devices at this educational level, the existence of itineraries systematized support, collaborative work between professionals and with families, the adaptation of post-school alternatives, the training of professionals and coordination of various services accessible to young people. When analyzing the results, there is evidence of agreement in the importance of pedagogical proposals that promote self-determination, social, labor and community inclusion of students. However, disagreements are revealed in nodal aspects such as the fundamental role of

**Paula Andrea Rubiolo, Maria Pallisera Díaz, Miriam Abascal y Leticia Elizabeth Luque.** Apoyos en procesos de transición a la adultez de jóvenes con discapacidad desde un enfoque de derechos. pp. 25-44.

the school in this period of life, the need to coordinate actions with other sectors of the local community and the importance of the empowerment of young people, as subjects of rights, to assume the decisions of their future life.

**Palabras claves:** Transición a la Adultez; Apoyos; Jóvenes; Enfoque de Derechos

**Keywords:** Transition to Adult Life; Supports; Youth; Rights-based Approach

**Fecha de recepción:** 16/12/2020

**Fecha de aceptación:** 25/09/2021

## 1.- INTRODUCCIÓN

La transición a la vida adulta es un proceso que sucede en todas las personas como parte del ciclo vital y constituye una etapa de incesantes cambios que transcurre desde la adolescencia hasta la vida adulta. Se define como un proceso que incluye la formación escolar y sus trayectorias, la formación en contextos no formales e informales, experiencias pre-laborales y laborales plenas, y los procesos de autonomía familiar y social<sup>5</sup>.

Todo proceso de transición a la vida adulta responde a una planificación explícita. En el caso de las personas con discapacidad se requiere de una planificación e implementación en equipo, de manera coordinada, que visibilice el carácter individualizado, respetuoso de las características personales (proceso centrado en persona) y con acceso a los apoyos necesarios<sup>6</sup>. Esto, tal como lo sostiene el marco legislativo de la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad<sup>7</sup>, permitirá que las personas con discapacidad puedan lograr una participación social

---

<sup>5</sup> 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 servicios escolares y postescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 100-115. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11261>

<sup>6</sup> VERDUGO, M. (2010). Calidad de vida y transición a la vida adulta. *VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa: Educación Secundaria*, Madrid, España, 8 al 12 de marzo de 2010, 99 – 105. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214053>

<sup>7</sup> NACIONES UNIDAS (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

en los diversos ámbitos de la vida social y comunitaria, mediante políticas basadas en el principio de equiparación de oportunidades.

En América Latina, las personas con discapacidad, cuando concluyen la escolaridad obligatoria tienen menores oportunidades de acceder a la educación superior, al mundo del trabajo y/o a propuestas socio-comunitarias, en razón de una serie de barreras sociales. En Argentina, si bien hay avances jurídicos que plantean lineamientos políticos para estos ámbitos, continúa siendo un desafío la articulación de políticas intersectoriales entre el mundo de la escuela, la educación superior y el mundo laboral. En este contexto de desigualdad existe un consenso regional sobre la necesidad de pasar del enunciado de las intencionalidades inclusivas a las acciones mediante la implementación de políticas afirmativas.

En el ámbito educativo, la normativa vigente en Argentina hace referencia a los apoyos, un concepto central para la equiparación de oportunidades. Se puntualiza el concepto de **configuraciones de apoyo**<sup>8</sup> asociado a aquellos componentes esenciales que posibilitan y favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños y jóvenes con discapacidad.

Desde el paradigma de autonomía personal y el modelo social de la discapacidad, autores como Schalock<sup>9</sup>, Thompson et al.<sup>10</sup>, Vega<sup>11</sup>, Verdugo y Schalock<sup>12</sup>, destacan su función esencial para el mejoramiento de la calidad de vida de la persona en los diversos entornos de participación. Los apoyos son descritos como “los recursos y estrategias destinados a promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de una persona, en este caso con discapacidad, y que mejoran el funcionamiento individual<sup>13</sup>. Para el presente estudio se define el término apoyo, asociado a los procesos de transición a la vida adulta, como todas las redes, recursos o servicios

---

<sup>8</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN (2009) *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: Orientaciones* 1, p. 39. [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones\\_especial09.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones_especial09.pdf)

<sup>9</sup> SCHALOCK, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero*, 40(1), 22-39. <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11724/Schalock.pdf>

<sup>10</sup> THOMPSON J., BRADLEY V., BUNTINX W., SCHALOCK R., SHOGREN K., SNELL M., WEHMEYER M., ... YEAGER M. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(1), 7-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3182798>

<sup>11</sup> VEGA, V. (2011). Apoyos, servicios y calidad de vida en centros residenciales chilenos para personas con discapacidad intelectual. Tesis para optar por el grado de Doctorado, Universidad de Salamanca, España.

<sup>12</sup> VERDUGO, M. A. Y SCHALOCK, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4), 7-21. <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART18861/236-1%20Verdugo.pdf>

<sup>13</sup> THOMPSON J., BRADLEY V., BUNTINX W., SCHALOCK R., SHOGREN K., SNELL M., WEHMEYER M., ... YEAGER M. (2010). Op. cit.

que se ponen en marcha para desarrollar estrategias de participación y promover la efectiva inclusión social y comunitaria de jóvenes con discapacidad.

Cada momento dentro del proceso de transición a la vida adulta supone planificar e implementar diferentes tipos de apoyos de carácter formal e informal o apoyos naturales; algunos de los cuales se mantienen de manera constante tanto en el período escolar como postescolar y otros se transforman en virtud de esta nueva etapa.

Se consideran apoyos durante el período escolar a la familia, las redes de relaciones como los amigos o compañeros, el equipo profesional del ámbito escolar, así como el externo a la institución educativa, el trabajo colaborativo intra e interinstitucional, los contenidos curriculares del diseño curricular y proyectos específicos como las prácticas educativas en contextos socio-productivos, también denominadas pasantías laborales. Además, se consideran apoyos durante el período postescolar a la familia, las redes de relaciones como los amigos, el equipo profesional o profesional particular (contemplado como prestación social), los programas laborales, ocupacionales o de capacitación ofrecidos por el Estado y los específicos para personas con discapacidad, e instituciones sociales destinadas a personas sin y con discapacidad como clubes o centros de día<sup>14</sup>.

En los últimos 30 años se han desarrollado estudios y documentos acerca del tránsito a la adultez de las personas con discapacidad, fundamentalmente en el ámbito internacional: Everson<sup>15</sup>,

---

<sup>14</sup> GOYETTE, M. (2010). Dinámicas relacionales de las transiciones a la vida adulta. Complementariedad entre redes, apoyos y soportes. *REDES, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 18(1), 83-106. <https://revistes.uab.cat/redes/article/view/v18-n1-goyette>. LAVATELLI, L.; AISENSEN, G. y DE MARCO, M. (2014). La importancia de las redes y apoyos como recursos en la construcción de trayectorias de jóvenes vulnerables. *Anuario de Investigaciones*, XXI pp. 93-103. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139994008.pdf>. NACIONES UNIDAS (2017). *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad, A/HRC/34/58*. <https://www.refworld.org/es/docid/58b00a214.html>. PALLISERA, M., FULLANA, J., MARTÍN, R. y VILÀ, M. (2013). Op.cit. SIMPLICAN, S., LEADER, G., KOSCIULEK, J. y LEAHY, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18–29. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0891422214004223>. THOMPSON J., BRADLEY V., BUNTINX W., SCHALOCK R., SHOGREN K., SNELL M., WEHMEYER M., ... YEAGER M. (2010). Op. cit. TOBOSO, M. (2010). Juventud y derechos humanos en el respeto a la diversidad funcional. *Revista de Estudios de Juventud*, 89, 201-219. [http://digital.csic.es/bitstream/10261/32739/1/MarioToboso\\_INJUVE\\_89.pdf](http://digital.csic.es/bitstream/10261/32739/1/MarioToboso_INJUVE_89.pdf)

<sup>15</sup> EVERSON, J. (1995). *Supporting Young Adults who are Deafblind in their Communities. A transition Planning Guide for Service Providers, Families and Friends*. (Baltimore ed.). P.H. Brookes.

Halpern<sup>16</sup>, Jenaro<sup>17</sup>, Jordán de Urríes y Verdugo<sup>18</sup>, Landmark y Geye<sup>19</sup> y Pallisera et al.<sup>20</sup>, siendo esta una temática de gran actualidad en virtud de los retos que supone el proceso para este colectivo. Dentro de las publicaciones se pueden delimitar dos grandes líneas de investigación: una centrada fuertemente en la dimensión laboral (Castignani y Gavilán<sup>21</sup>, Fernández et al.<sup>22</sup>, Fernández<sup>23</sup>, Gómez Puerta<sup>24</sup>, Jenaro<sup>25</sup>, Jordán de Urríes y Verdugo<sup>26</sup>, Riaño et al.<sup>27</sup>, Vidal et al.<sup>28</sup>, Villa<sup>29</sup>) y una segunda línea, vinculada con el análisis del rol de la escuela, fundamentalmente el nivel secundario en función del período cronológico que abarca, para facilitar los procesos de

---

<sup>16</sup> HALPERN, A. (1994). The Transition of Youth with Disabilities to Adult Life: A Position Statement of the Division on Career Development and Transition. The Council for Exceptional Children. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(2), 115–124. <https://doi.org/10.1177/088572889401700201>

<sup>17</sup> JENARO, C. (1999). La transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: necesidades y demandas". F. Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, JORDÁN DE URRÍES F.B y VERDUGO M.A (ed.), 77-78, Amaru. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=4960>

<sup>18</sup> JORDÁN DE URRÍES, F. B. Y VERDUGO, M.A. (2013). Transición a la vida adulta. *Discapacidad e Inclusión: Manual para la docencia*. VERDUGO, M.A. y SCHALOCK, R.L. (coord.), 359-378. Amaru.

<sup>19</sup> LANDMARK, L. y GEYE, T. (2014). Adolescence: A period of transition. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. *Journal of American Academy of Special Education Professional*, Winter, 107-122. <http://aasep.org/aasep-publications/journal-of-the-american-academy-of-special-education-professionals-jaasep/jaasep-winter-2014/adolescence-a-period-of-transition/index.html>

<sup>20</sup> PALLISERA, M., FULLANA, J., MARTÍN, R. y VILÀ, M. (2013). Op. cit.

<sup>21</sup> CASTIGNANI, M. y GAVILÁN, M. (2009). La orientación vocacional y la transición hacia la vida adulta en los jóvenes con discapacidad. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología Facultad de Psicología* - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-020/328>

<sup>22</sup> FERNÁNDEZ, S., IGLESIAS, M. y MARTÍN, J. (2004). *Transición escuela-empleo de las personas con discapacidad* [Libro electrónico]. <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6757/TransicionEscuelaEmpleo.pdf>

<sup>23</sup> FERNÁNDEZ, M. (2014). Discapacidad y trabajo. *Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes*. [Libro electrónico] Necchi, S., Suter, M y Gaviglio A. (ed.), 119-156. Universidad Nacional de Quilmes. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/dcs-ungq/20171031032552/pdf\\_462.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/dcs-ungq/20171031032552/pdf_462.pdf)

<sup>24</sup> GÓMEZ PUERTA, J. (2013). *Creencias y percepciones acerca de las posibilidades laborales de las personas con discapacidad intelectual*. Tesis para optar por el grado de Doctor, Universidad de Alicante, Alicante, España. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/28436/1/Tesis\\_Gomez\\_Puerta.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/28436/1/Tesis_Gomez_Puerta.pdf)

<sup>25</sup> JENARO, C. (1998). Transición de la escuela al trabajo y la vida independiente. *Estudios de Juventud*, 43, 31-45. <http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista43-4.pdf>

<sup>26</sup> 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" *Real Patronato sobre Discapacidad*.

<sup>27</sup> RIAÑO, A., RODRÍGUEZ, A., GARCÍA, R. y ÁLVAREZ, E. (2014). La transición a la vida activa de las personas con discapacidad: expectativas familiares y grado de ajuste al trabajo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 283-302. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382014000200010>

<sup>28</sup> VIDAL, R., CORNEJO, C. y ARROYO, L. (2013). La inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en Chile. *Convergencia Educativa*, 2, 93-102. <http://revistace.ucm.cl/article/view/273/256>

<sup>29</sup> VILLA, N. (2007). *La inclusión progresiva de las personas con discapacidad en el mundo laboral desde 1902- 2006* [Libro electrónico]. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones, España.

inclusión social y comunitaria de las personas con discapacidad (Aparicio<sup>30</sup>, Díaz et al.<sup>31</sup>, Pallisera<sup>32</sup>, Valls y Jové<sup>33</sup>, Vilá et al.<sup>34</sup>). Existe un consenso en los estudios mencionados acerca de que la complejidad que el período de transición hacia a la vida adulta implica, acentuando la necesidad de una planificación multidimensional y coordinada que posibilite, desde el enfoque de derechos, el acceso a los apoyos necesarios para el ejercicio de roles propios de la adultez en los diversos ámbitos sociales y comunitarios.

Asimismo, los autores concuerdan en el rol fundamental de la escuela en los años previos al egreso, como puente facilitador de la inclusión social y laboral, asignando un rol de liderazgo en el proceso de acompañamiento hacia la adultez<sup>35</sup>. Esto se reconoce en muchos países mediante la legislación vigente, como son los casos de la legislación federal en los Estados Unidos y en el Reino Unido que establecen la obligatoriedad de procesos que permitan planificar la transición desde la escuela y cuentan con protocolos tendientes a facilitar el trabajo interinstitucional durante la transición a la vida adulta<sup>36</sup>. En el contexto regional, en Chile, si bien aún no se cuenta con una legislación que normativice el proceso, el Ministerio de Educación comenzó la implementación de proyectos de transición a la vida adulta<sup>37</sup>. En nuestro país, y específicamente en la provincia de Córdoba, el período de transición a la vida adulta no es contemplado desde las políticas públicas en sus normativas y acciones de articulación entre distintos sectores. Esta vacancia se evidencia

---

<sup>30</sup> APARICIO, M. L. (2007). La educación como elemento estructural del tránsito a la vida adulta de los jóvenes en situación de discapacidad. *EMIGRA Working Papers*, 79, 1-18. [https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp\\_a2007n79/emigrarp\\_a2007](https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp_a2007n79/emigrarp_a2007)

<sup>31</sup> DIAZ, G., PALLISERA, M., FULLANA, J., VILÀ, M., PUYALTO, C., CASTRO, M. y REY, A. (2019). Educación, inclusión social y participación ciudadana de las personas con discapacidad intelectual: Desafíos en el marco de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 38-49. [http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/admin/publicaciones/MONOGRAFICO\\_PTCEDH\\_2019\\_15\\_3.pdf](http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/admin/publicaciones/MONOGRAFICO_PTCEDH_2019_15_3.pdf)

<sup>32</sup> PALLISERA, M. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), pp. 185-200. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/9612/InclusionLaboralSocial.pdf>

<sup>33</sup> VALLS, M.J. y JOVÉ, G. (2001). El estudio de los itinerarios escolares y post-escolares como pauta de reflexión la construcción de una escuela y una sociedad para todos. *Revista de Educación*, 325, 283-297. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/75916>

<sup>34</sup> VILÀ, M., PALLISERA, M. y FULLANA, J. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 85-93. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11396>

<sup>35</sup> PALLISERA, M. (2011). Op. cit. RUSH, F.R., HUGUES, C., AGRAN, M., MARTIN, J.E. y JOHNSON, J.R. (2009). Toward Self-Directed Learning, Post-High School School Placement, and Coordinated Support. Constructing New Transition Bridges to Adult Life. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(1), 53-59. [https://www.researchgate.net/publication/247787163\\_Toward\\_Self-Directed\\_Learning\\_Post-High\\_School\\_Placement\\_and\\_Coordinated\\_Support\\_Constructing\\_New\\_Transition\\_Bridges\\_to\\_Adult\\_Life](https://www.researchgate.net/publication/247787163_Toward_Self-Directed_Learning_Post-High_School_Placement_and_Coordinated_Support_Constructing_New_Transition_Bridges_to_Adult_Life)

<sup>36</sup> PALLISERA, M. (2011). Op. cit.

<sup>37</sup> LAGOS, J. y JORQUERA, D. (2014). Una Propuesta Curricular De Formación Laboral: Fundamentada en La Transición a La Vida Adulta y La Conducta Adaptativa. *Revista Académica de La Universidad Católica Del Maule*, 47, 67-92.

en la falta de procedimientos que clarifiquen las acciones a realizar por parte de las instituciones educativas, así como de otros servicios postescolares vinculados a jóvenes con discapacidad.

La práctica profesional evidencia que, ante la inexistencia de un proceso claramente establecido, las decisiones sobre las etapas a seguir y las acciones concretas de coordinación con servicios postescolares, en la mayoría de los casos dependen de la formación que los profesionales poseen acerca de la temática, así como de sus motivaciones para el acompañamiento en cada centro educativo. Esto también se visualiza en otros contextos sociales y es señalado ampliamente por distintos autores<sup>38</sup>.

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo es analizar si los apoyos de la etapa escolar y de la postescolar presentan una articulación que potencie el proceso de transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad en la provincia de Córdoba. Se expone en el presente artículo la fase inicial, cuya finalidad ha sido indagar en las prácticas educativas actuales vinculadas a la transición a la vida adulta para establecer el grado de acuerdo de docentes y miembros de equipos técnicos sobre los apoyos que se brindan durante el nivel secundario en la provincia de Córdoba.

## 2.- MÉTODOS

En este artículo se expone la primera fase de una investigación de enfoque mixto y diseño secuencial<sup>39</sup>.

En base a la información proporcionada por la Dirección de Educación Especial y Hospitalaria (DGEEyH), se elaboró la lista de escuelas de gestión pública de la modalidad, de las cuatro zonas de inspección de la provincia de Córdoba que cuentan con nivel secundario. Si bien la invitación para la participación en el estudio fue enviada a la totalidad de escuelas, obteniendo una o varias respuestas por institución (N=92), la muestra se conformó con 65 docentes y miembros de equipos técnicos de tales instituciones, con participación activa en los procesos de Formación

---

<sup>38</sup> 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(1 marzo), 213-232. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/194161>

<sup>39</sup> HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la investigación*. HERNÁNDEZ R., FERNÁNDEZ C. y BAPTISTA P. (6a. ed.). México D.F., McGraw-Hill.

Laboral de los estudiantes con discapacidad intelectual durante el segundo ciclo o ciclo orientado del nivel secundario, y que respondieron de manera completa al instrumento enviado.

El instrumento administrado es una escala de tipo Likert, que requiere expresar grado de acuerdo con un conjunto de afirmaciones<sup>40</sup>. Consiste en la adaptación del cuestionario diseñado por el Equipo del Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Girona (España), para el estudio de los procesos de transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual en el contexto de su país de origen<sup>41</sup>. Para lograr la adecuación al contexto local y a la variable estudiada, se realizó la adaptación léxica de los 20 ítems, así como el proceso de ensamble (Fernández, 2008), de modo que algunos ítems originales fueron reemplazados por otros que contemplen las características del sistema educativo argentino y la organización de la modalidad especial en la provincia de Córdoba. Luego se realizó una consulta a expertos que, en función de sus conocimientos y ejercicio profesional, evaluaron tanto la adecuación léxica como la pertinencia teórica de los ítems<sup>42</sup>.

En virtud de tal procedimiento, el instrumento se compone con 20 ítems generales (ver Anexo), aunque vale aclarar que los ítems 2, 6 y 9 contienen tres afirmaciones subsidiarias, y el ítem 19 contiene siete afirmaciones derivadas. Los datos se recolectaron con un formulario Google dividido en tres secciones: de información y consentimiento, de datos personales-laborales, y la parte principal con las afirmaciones; para todas ellas se solicitaron respuestas en grados de acuerdo, con cinco (5) opciones de respuestas (1=total desacuerdo a 5=total acuerdo)<sup>43</sup>.

Con la finalidad de dar claridad al análisis, y en función del objetivo de la investigación, se presentan los ítems agrupados por ejes temáticos.

---

<sup>40</sup> MÉNDEZ, M. y PEÑA, J., (2007). *Manual Práctico para el diseño de la Escala de Likert*. México UANL/Trillas

<sup>41</sup> PALLISERA, M., FULLANA, J., MARTÍN, R. y VILÀ, M. (2013). Op. cit.

<sup>42</sup> PÉREZ, E. Y OLAZ, F. (2008). Validez. *Introducción a la Psicometría*. TORNIMBENI, S., PÉREZ E, y OLAZ, F. (ed.), 101-136. Paidós.

<sup>43</sup> HERNÁNDEZ-BAEZA, A., ESPEJO-TORT, B. y GONZÁLEZ-ROMÁ, V. (2001). Escalas de respuestas tipo Likert: ¿es relevante la alternativa "indiferente"? *Metodología de encuestas*, 3(2), 135-150.

### 3.- RESULTADOS

En la Tabla 1 se incluyen algunos datos estadísticos calculados. Como se puede observar, para ninguna de las afirmaciones se ha obtenido un acuerdo absoluto, ya sea en sentido positivo como en sentido negativo.

Se observa además que las respuestas, en general, indican percepciones positivas sobre los distintos aspectos indagados, aunque sobre algunas situaciones hay más acuerdo que sobre otras.

Así, si se consideran los ítems de forma individual, los acuerdos más elevados (superiores a 95%) se produjeron en relación a que en la escuela se trabajan contenidos referidos a la autodeterminación (ítem 6.a.) y al conocimiento del mundo laboral (ítem 6.c.), a que las acciones que deberían priorizarse para facilitar el proceso de transición son la promoción del acceso de los jóvenes con discapacidad intelectual a programas de formación de distintos tipos (ítem 19.d.) y, a la vez, la potenciación de la formación de los profesionales sobre las necesidades futuras de estos jóvenes (ítem 19.c.); además, que diversas experiencias comunitarias son apropiadas para facilitar una formación adecuada que permita a los jóvenes con discapacidad su inclusión social y laboral (ítem 9.c.).

En sentido inverso, los acuerdos más bajos se refieren a que los estudiantes y las familias no cuentan con apoyos formales luego del egreso de la institución educativa (ítem 14, 60%), que los docentes, directivos y equipo técnico de la institución consideran que el trabajo profesional finaliza con el egreso del joven (ítem 12, 51%), y que las diferentes alternativas postescolares son adecuadas para alcanzar los objetivos relacionados con la transición (ítem 15, 40%).

Si el análisis se realiza en base a los ejes temáticos, la mayor variabilidad en las percepciones de los participantes se presenta en relación al **establecimiento sistematizado de itinerarios de apoyo**. Esto es comprensible dado que, salvo el ítem 15, todos los antes mencionados corresponden a este eje.

En otro sentido, por la denominación misma del aspecto indagado, es posible enfocarse en las percepciones sobre la sistematización del proceso de apoyo; al hacerlo, se observa que para el 23.08% de los participantes no es claro ni sistemático el proceso de apoyo al joven en cuanto a la toma de decisiones sobre el itinerario que debe seguir luego de la educación secundaria (ítem 8),

y un 18.31% percibe que no existe un proceso sistemático y claro que favorezca el logro de objetivos asociados a la inclusión social y laboral (ítem 7).

Se puede apreciar que los mayores acuerdos se producen en relación a los **aspectos curriculares y organizativos**, con escasa variabilidad en las respuestas de los participantes; esto implica que la mayoría afirma que, dentro de la institución en la cual trabaja, los objetivos de la transición a la vida adulta están incluidos tanto en la Propuesta Curricular Integral (ítem 4), como en asignaturas específicas de formación laboral (ítem 5), y que en las diferentes áreas curriculares se trabajan contenidos relacionados con la transición de los jóvenes (ítem 6).

Jerárquicamente, le sigue el eje temático de la **visión del proceso de transición**. En este caso, los participantes perciben, de manera elevada, que la institución se centra en las características y necesidades específicas de cada joven (ítem 3), que la escuela pretende alcanzar objetivos asociados a la inclusión, la participación social y cultural, y la progresiva emancipación (ítem 2), y a la vez que la institución entiende al proceso de transición desde una perspectiva global (ítem 1).

El mismo porcentaje (86.15%) de participantes acuerdan en que los profesionales **trabajan colaborativamente** para dar respuestas a las necesidades de los jóvenes con discapacidad (ítem 10), y que desde la escuela se informa y orienta a las **familias** sobre el proceso de transición (ítem 11). No obstante, la variabilidad en las respuestas es mayor en el primer caso, lo que implica que o bien hay desconocimiento sobre lo que hace el equipo de profesionales, o bien no se trabaja colaborativamente en todas las instituciones.

Los resultados anteriores son coherentes con los referidos al eje temático de la **coordinación de los servicios**. Los participantes perciben, en porcentaje elevado, que la sociedad civil y las instituciones del Estado deben liderar los procesos que faciliten la transición de los jóvenes con discapacidad (ítem 18). Sin embargo, un 24.62% de los participantes percibe que la escuela no cumple el rol de liderazgo al respecto (ítem 17), a la vez que el 72.31% percibe que existe escasa coordinación que permita la articulación de acciones de todos los sectores implicados en el proceso de transición (ítem 20).

En directa relación con esto, al evaluar la **adecuación de la formación profesional**, el 30.77% percibe que la formación no es apropiada en relación a las áreas y contenidos asociados al desarrollo de los objetivos de la transición (ítem 16).

Por último, el aspecto con menos acuerdos es el referido a la **adecuación de las alternativas postescolares**. Al respecto, el 81.54% de los participantes acuerda con que en la institución escolar se cuenta con información sobre las alternativas postescolares dirigidos a personas con discapacidad (ítem 13), pero solo el 40% considera que dichas alternativas son adecuadas para el logro de objetivos como la inclusión social y laboral, la emancipación y la participación sociocultural (ítem 15).

Con la finalidad de detectar potenciales factores explicativos de las diferencias en las percepciones que los participantes tienen sobre los apoyos en la transición a la vida adulta brindados desde las instituciones educativas de nivel secundario, se consideraron distintas variables descriptoras.

Cabe señalar, no obstante, que luego de analizar en base a zonas de inspección, localidades (número de habitantes, ruralidad, PBI), años de experiencia laboral, años de trabajo en la institución, edad y relación estudiantes matriculados en 2018 sobre número de habitantes, no se encontraron relaciones o diferencias estadísticamente significativas para ninguna de ellas.

**Tabla 1:** Descriptores de la valoración realizada de los ítems, agrupados por ejes temáticos

Ejes temáticos	Ítems	M	D.E	C.V	% Acuerdo
VISIÓN DEL PROCESO DE TRANSICIÓN	Ítem 1	4,00	0,75	18,75	90.77
	Ítem 2.a.	4,11	1,03	25,14	90.76
	Ítem 2.b.	4,17	0,96	23,06	92.30
	Ítem 2.c.	4,06	0,88	21,71	87.69
	Ítem 3	4,12	0,84	20,34	92.31
ASPECTOS CURRICULARES Y ORGANIZATIVOS	Ítem 4	4,05	0,57	14,11	92.30
	Ítem 5	4,11	0,71	17,28	93.85
	Ítem 6.a.	4,28	0,65	15,19	96.93
	Ítem 6.b.	4,26	0,80	18,68	93.84
	Ítem 6.c.	4,32	0,66	15,36	96.92
ESTABLECIMIENTO SISTEMATIZADO DE ITINERARIOS DE APOYO	Ítem 7	3,94	0,83	20,99	87.69
	Ítem 8	3,71	0,76	20,63	76.92
	Ítem 9.a.	4,12	0,80	19,42	87.69
	Ítem 9.b.	4,17	0,98	23,44	87.69
	Ítem 9.c.	4,28	0,72	16,79	95.38
	Ítem 12	3,17	1,14	35,96	50.77
	Ítem 14	3,43	1,07	31,33	60.00

	Ítem 19.a.	4,23	0,79	18,58	87.69
	Ítem 19.b.	4,34	0,76	17,42	90.77
	Ítem 19.c.	4,45	0,59	13,21	95.38
	Ítem 19.d.	4,40	0,70	15,97	95.38
	Ítem 19.e.	4,37	0,72	16,47	93.84
	Ítem 19.f.	4,35	0,74	16,95	92.30
	Ítem 19.g.	4,35	0,82	18,80	93.84
TRABAJO COLABORATIVO	Ítem 10	3,92	0,94	23,97	86.15
TRABAJO CON FAMILIA	Ítem 11	3,95	0,78	19,71	86.15
ADECUACIÓN ALTERNATIVAS POSTESCOLARES	Ítem 13	3,86	0,68	17,66	81.54
	Ítem 15	3,09	0,96	31,17	40.00
ADECUACIÓN FORMACIÓN PROFESIONAL	Ítem 16	3,62	0,91	25,26	69.23
	Ítem 17	3,71	0,79	21,17	75.38
COORDINACIÓN DE LOS SERVICIOS	Ítem 18	4,14	0,79	19,04	90.77
	Ítem 20	3,77	1,03	27,25	72.31

**Fuente:** Elaboración propia

#### 4.- DISCUSIÓN

Se han explorado las percepciones que los docentes tienen sobre las prácticas institucionales asociadas a los procesos de transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad y se presentó la información a partir de determinar los acuerdos y los desacuerdos en tales percepciones.

La aplicación del cuestionario en línea ha permitido una aproximación amplia a las escuelas, encontrándose un alto grado de acuerdo en la mayoría de los ejes temáticos planteados por el instrumento.

Para el objetivo del presente trabajo, resulta interesante retomar aquellos ítems donde se observa una mayor discrepancia o se evidencia desconocimiento de la temática por parte de los profesionales. Como indican los resultados, se observan variaciones en las opiniones respecto a cuatro ejes específicos vinculados al proceso de transición, en las instituciones educativas consultadas:

Al indagarse sobre **el establecimiento sistematizado de itinerarios de apoyo**, en cuanto a la existencia de un proceso sistemático y claro que acompañe a los jóvenes en la toma de decisiones a seguir luego de la educación secundaria (ítem 8) se observa una moderada concordancia. Esto se podría asociar a la inexistencia de normativas a nivel local que contemplen el período de transición a la vida adulta desde los centros educativos. Como menciona Vilá, et al.<sup>44</sup>, no existe un proceso destinado a trabajar el proceso de tránsito de los jóvenes a lo largo de escolaridad, lo cual no se asocia a falta de preocupación por parte de los profesionales por el futuro de los estudiantes, sino a la ausencia de procedimientos que orienten a las instituciones escolares sobre las acciones para facilitar este proceso, quedando habitualmente relegados hasta el último año, inmediatamente antes de que suceda el egreso. Ante la carencia de orientaciones curriculares que permitan organizar los apoyos adecuados para los jóvenes estudiantes de la modalidad durante su trayectoria educativa, la decisión depende de los proyectos institucionales y motivaciones de los profesionales de cada institución en particular.

La escasez de políticas educativas que reconozcan explícitamente el papel prioritario que desempeña la escuela secundaria se asocia también al exiguo nivel de concordancia de los profesionales respecto a la finalización de su trabajo de acompañamiento y articulación del proceso de transición al egresar el estudiante (ítem 12). El alto coeficiente de variación en las respuestas, así como el grado de desconocimiento, se relacionan a la falta de claridad en el rol de liderazgo que tiene la escuela en el proceso de acompañamiento hacia la adultez, así como en la necesidad de constituirse en puente facilitador de la inclusión social y laboral de los jóvenes que en ella desarrollan sus trayectorias, lo que concuerda con los hallazgos de Rusch<sup>45</sup> y Pallisera<sup>46</sup>.

Finalmente, el débil acuerdo expresado en las respuestas sobre la sistematización de apoyos formales a los estudiantes y sus familias luego del egreso de la institución educativa (ítem 14) reafirma que, sin consideración de la transición a la adultez de manera específica en las políticas educativas regionales, deviene la falta de procedimientos sistemáticos y claros sobre las acciones a realizar durante el proceso educativo, así como posteriores al egreso. En otros contextos sociales, Pallisera et al.<sup>47</sup> han propuesto la necesidad de continuar los apoyos, considerando un anclaje en

---

<sup>44</sup> VILÀ, M., PALLISERA, M. y FULLANA, J. (2012). Op. cit.

<sup>45</sup> RUSH, F.R., HUGUES, C., AGRAN, M., MARTIN, J.E. y JOHNSON, J.R. (2009). Op. cit.

<sup>46</sup> PALLISERA, M. (2011). Op. cit.

<sup>47</sup> PALLISERA, M., VILÀ, M., FULLANA, J., MARTÍN, R. y PUYALTÓ, C. (2014). Op. cit.

aspectos territoriales. Es decir, vehiculizar acciones a nivel local que comprometan a los servicios educativos, laborales, culturales, así como a agentes sociales y políticos de un mismo ámbito.

En cuanto al eje temático acerca de la **adecuación de alternativas postescolares** que permitan ayudar al joven a alcanzar objetivos relacionados con la transición, cuando se requiere a los profesionales responder sobre la información que poseen institucionalmente acerca de las diferentes opciones para los jóvenes vinculadas al proceso de inclusión social y comunitaria, existe un alto grado de acuerdo (81.54%). No obstante, al indagarse la pertinencia de estas alternativas para alcanzar los objetivos relacionados con la transición a la adultez (inclusión laboral, emancipación, participación social y cultural), los profesionales evidencian un pobre acuerdo. Esta discrepancia puede relacionarse con la disponibilidad de ofertas a nivel local; es decir, la cantidad y variedad de opciones de servicios según la dimensión y localización geográfica del lugar, asumiendo que en ocasiones en las grandes urbes se pueden hallar una mayor diversidad de servicios disponibles, así como acceso a programas del Estado (local o municipal) en los que los jóvenes pueden incluirse, participar, continuar su proceso de formación con los apoyos necesarios. También pueden asimilarse estas opiniones a la falta de información con que cuentan los profesionales dentro del sistema educativo sobre servicios y programas dependientes de otros organismos del estado o no gubernamentales, y por consiguiente para poder informar y asesorar tanto a los jóvenes como a sus familias sobre las oportunidades posteriores a la escolarización. Esta falta de trabajo colaborativo entre los diferentes servicios y organizaciones, evidenciadas en prácticas de carácter segmentado, con escasa coordinación entre los diferentes actores ha sido descrito de igual modo en otros ámbitos sociales y culturales (Lagos y Jorquera<sup>48</sup>, Pallisera et al.<sup>49</sup>, Verdugo<sup>50</sup>).

En cuanto a la **formación de los profesionales** se evidencia que los niveles de concordancia son moderados al indagar sobre la capacitación específica que poseen los colegas con quienes comparten su práctica profesional, en las áreas y contenidos directamente relacionados con el desarrollo de los objetivos de la transición (ítem 16). Esto podría deberse a que, si bien resulta fundamental la formación de manera continua de los profesionales docentes y técnicos para que las prácticas educativas estén sustentadas en los actuales paradigmas de

---

<sup>48</sup> LAGOS, J. Y JORQUERA, D. (2014). Op. cit.

<sup>49</sup> PALLISERA, M., VILÀ, M., FULLANA, J., MARTÍN, R. y PUYALTÓ, C. (2014). Op. cit.

<sup>50</sup> VERDUGO, M (2010). Calidad de vida y transición a la vida adulta. *VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa: Educación Secundaria*, Madrid, España, 8 al 12 de marzo de 2010, 99 – 105. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214053>

derecho, los procesos de capacitación sobre la temática se vinculan a las motivaciones profesionales de los docentes y equipos. Un equipo capacitado posibilitará de manera concreta y efectiva el desarrollo de la autodeterminación de los jóvenes para la planificación y toma de decisiones en la construcción de sus proyectos de vida<sup>51</sup>. Ahora bien, esta posibilidad resulta menos probable sin una normativa que contemple la transición a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad, la capacitación de los profesionales en el ámbito educativo, el ejercicio de la función de liderazgo de la escuela sobre estos procesos y la supervisión de las acciones institucionales para que tengan un carácter respetuoso y coherente de los enfoques actuales de derecho.

Al analizar sobre la **coordinación de los servicios** durante el proceso de transición, se considera que, al iniciarse durante la etapa educativa, el rol de las instituciones escolares como promotoras y facilitadoras resulta fundamental, así como su liderazgo en la coordinación con experiencias y servicios postescolares (ítem 17). Sin embargo, los niveles de concordancia, resultan moderados al valorar si la escuela donde desempeñan su práctica profesional lidera adecuadamente el proceso. Se observa un amplio acuerdo (90,77%) al indagarse si el rol de liderazgo como facilitadores de proceso de transición les compete a los organismos de la sociedad civil y otras instituciones del estado (no ligadas a procesos educativos). Si se relacionan ambas afirmaciones podría hipotetizarse que los profesionales del ámbito educativo consideran que el liderazgo no corresponde ejercerlo a la escuela, sino que esta función quedaría en manos de otros organismos. Ahora bien, como se ha señalado, la falta de capacitación sobre la temática específica de la transición a la adultez, así como el vacío normativo en relación a este proceso, puede tener una influencia directa en estas concepciones. Por ello, un aspecto fundamental es la formación continua de los equipos profesionales (docentes y técnicos) que, trabajando de manera colaborativa, permitan transformar los modos tradicionales de trabajo con personas con discapacidad, hacia modelos enmarcados en un enfoque de derechos que apoyen efectivamente el desarrollo de la autodeterminación de los jóvenes para la planificación de sus proyectos personales de vida (Pallisera, et al., 2013<sup>52</sup>).

Al solicitar la valoración acerca de la afirmación que formula una escasa coordinación entre diversos sectores implicados en los procesos de transición a la edad adulta de jóvenes, los niveles de concordancia son moderados. Como se ha señalado anteriormente esta dificultad para la

---

<sup>51</sup> PALLISERA, M., FULLANA, J., MARTÍN, R. y VILÀ, M. (2013). Op. cit.

<sup>52</sup> PALLISERA, M., FULLANA, J., MARTÍN, R. Y VILÀ, M. (2013). Op. cit.

coordinación entre servicios y el desarrollo de un trabajo colaborativo entre profesionales, es una práctica crítica en su desarrollo, en diversos contextos sociales<sup>53</sup>.

## 5.- CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo se ha analizado las opiniones de los equipos escolares de las instituciones de gestión estatal, de modalidad especial de la provincia de Córdoba, buscando conocer, a partir de sus experiencias cotidianas, el acuerdo existente acerca de los apoyos que se facilitan durante la trayectoria en el nivel secundario para que jóvenes puedan transitar hacia la vida adulta y construir, a futuro, su proyecto de vida. Si bien se evidencia congruencia en sus respuestas y destacan desde la práctica cotidiana la importancia de realizar propuestas pedagógicas que promuevan la autodeterminación, la inclusión social, laboral y comunitaria de los jóvenes estudiantes, aún manifiestan acerca de las acciones en aspectos nodales como el rol fundamental de la escuela en este período de la vida estudiantil, en la necesidad de coordinar acciones con otros sectores de la comunidad local y en la importancia del empoderamiento de los jóvenes como sujetos de derechos para asumir las decisiones de su vida futura.

La investigación sobre la temática en otros contextos sociales demuestra claridad acerca de que la transición a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad como un proceso complejo que debe compartir los mismos objetivos con la transición del resto de los jóvenes. Los paradigmas actuales interpelan a diversos actores sociales sobre la necesidad de un trabajo colaborativo sobre aquellos aspectos que posibilitan un proceso respetuoso de sus derechos. Se plantean en adelante desafíos, pero, al mismo tiempo, una ruta de acción que permite traducir los enunciados propositivos en actos concretos tanto de la escuela como de otras instituciones y organismos del estado y de la sociedad civil.

En primer término, revisar los alcances de las normativas y el reconocimiento de los procesos de transición a la adultez en forma explícita para que puedan traducirse en políticas educativas y sociales afirmativas que posibiliten a los jóvenes y sus familias contar con estrategias de apoyos sistemáticas, tanto en el desarrollo de sus capacidades durante el proceso educativo como al egresar de la escolaridad obligatoria. Una segunda dimensión exhorta a clarificar las funciones y

---

<sup>53</sup> YURREBASO G., MARTÍNEZ-RUEDA, N. Y GALARRETA J. (2020) Marco de referencia para orientar los programas educativos dirigidos a la transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo: una revisión de la literatura. *Siglo Cero*, vol. 51 (1), pp. 7-30 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7495018>

responsabilidades de cada uno de los agentes implicados durante la etapa de transición, siendo una responsabilidad que trasciende al joven, su familia o los profesionales que se vinculan directamente durante su trayectoria educativa. Poder posicionarnos como sociedad para escuchar la voz de los jóvenes y atender a sus perspectivas de futuro requiere no sólo de un cambio de actitud sino de la disponibilidad de recursos humanos, económicos, educativos y sociales que se traduzcan en acciones concretas dentro de un sistema de apoyos. Finalmente, coordinar acciones de articulación intersectorial que posibiliten la continuidad en la formación de los jóvenes más allá de la escuela secundaria, a través de su participación activa en ofertas de educación superior, de capacitación laboral u ocupacional y/o en instituciones sociales, recreativas y deportivas, de su comunidad.

De esta manera, los jóvenes podrán ejercer su derecho a la autodeterminación, realizar elecciones, decidir, correr riesgos, defenderse y ser protagonistas de su proceso hacia la adultez, mediante la construcción de proyectos de vida personales que posibiliten la participación plena en diversos contextos comunitarios y sociales.

#### **Anexo 1: Ítems detallados del instrumento**

<b>ÍTEMS</b>
Ítem 1. En la escuela donde usted desempeña su función se entiende el proceso de transición desde una perspectiva global, que comprende un período de tiempo que se inicia en el centro educativo y se prolonga durante los primeros años de la etapa postescolar.
Ítem 2. La escuela entiende que el proceso de transición pretende alcanzar objetivos relacionados con
a. la inclusión laboral de un joven
b. la participación cultural y social de un joven
c. una progresiva emancipación de su familia
Ítem 3. Los procesos de transición a la vida adulta iniciados en la escuela donde ud. se desempeña se centran en las características y necesidades específicas de cada joven (proceso centrado en la persona)
Ítem 4. Los objetivos de la transición a la vida adulta están incluidos en la Propuesta Curricular Integral de la Educación Secundaria para las escuelas de modalidad especial de Córdoba.
Ítem 5. Los objetivos de la transición a la vida adulta están incluidos en las asignaturas de Formación para la vida y el trabajo/ Formación Laboral del Diseño Curricular para la Educación Secundaria en la provincia de Córdoba
Ítem 6. En la escuela donde ud. desempeña su función, desde las diferentes áreas curriculares, se trabajan contenidos relacionados con la transición de los jóvenes, tales como:

a. Autodeterminación (toma de decisiones, resolución de problemas, conocimiento de uno mismo, autodefensa)
b. Habilidades de la vida diaria y sociales (cuidado y salud integral, interacción social y convivencia, comunicación, participación comunitaria)
c. Conocimiento del mundo laboral (capacidades que posibilitan la acción y participación en el ámbito laboral, orientación vocacional, talleres de capacitación laboral en área/s específica/s)
Ítem 7. En la escuela donde ud. trabaja existe un proceso sistematizado y claro de apoyo al joven con discapacidad intelectual que favorece el alcance de objetivos relacionados con la inclusión social y laboral.
Ítem 8. En la escuela donde ud. trabaja existe un proceso sistematizado y claro de apoyo al joven con discapacidad intelectual en la toma de decisiones sobre el itinerario a seguir luego de la Educación Secundaria.
Ítem 9. Las propuestas y recursos que se establecen en la escuela son apropiados para facilitar una formación adecuada que permita a los jóvenes con discapacidad intelectual su posterior inclusión social y laboral. Valore cada uno de los siguientes recursos:
a. Trayectorias compartidas con escuelas de nivel
b. Pasantías
c. Otras experiencias comunitarias (deportivas, sociales, recreativas)
Ítem 10. Los profesionales de la escuela donde ud. desempeña sus funciones, trabajan de forma colaborativa para dar respuesta a las necesidades que experimentan los jóvenes con discapacidad intelectual en su proceso de transición a la vida adulta.
Ítem 11. Desde la escuela se orienta a las familias y se les facilita información sobre el proceso de transición del joven con discapacidad intelectual (servicios, dispositivos, alternativas formativas y/o laborales, apoyos para la autonomía personal)
Ítem 12. Los docentes, directivos y miembros del equipo técnico de la institución en la que ud. se desempeña consideran que su trabajo profesional de acompañamiento y articulación del proceso educativo del estudiante finaliza con el egreso del joven de la institución escolar.
Ítem 13. En la escuela donde ud. trabaja, se cuenta con información sobre las diferentes alternativas postescolares (servicios, dispositivos, programas del Estado/ONG's) dirigidos a personas con discapacidad para alcanzar los objetivos relacionados con la transición, luego del egreso.
Ítem 14. En función de las experiencias de la escuela donde ud. trabaja, los estudiantes y sus familias no cuentan con apoyos formales luego del egreso de la institución educativa.
Ítem 15. Las diferentes alternativas postescolares (servicios, dispositivos, programas) dirigidas a personas con discapacidad intelectual son adecuadas para ayudar al joven a alcanzar los objetivos relacionados con la transición (inclusión laboral y social, emancipación, participación social y cultural)

Ítem 16. Los profesionales que trabajan en la institución educativa junto a ud. disponen de formación apropiada en las áreas y contenidos directamente relacionados con el desarrollo de los objetivos de la transición: autodeterminación, conocimiento del mundo laboral, comunicación, vida diaria, etc.

Ítem 17. La escuela lidera adecuadamente los procesos de coordinación entre diferentes servicios y dispositivos (educativos, laborales, sociales) con el objetivo de facilitar la transición de los jóvenes con discapacidad intelectual.

Ítem 18. La sociedad civil e instituciones del estado (como, por ejemplo: Secretaría de Equidad y Promoción del empleo; Subsecretaría de Discapacidad, Rehabilitación e Inclusión) deben liderar los procesos de coordinación entre diferentes servicios, dispositivos (educativos, laborales, sociales) con el objetivo de facilitar la transición de los jóvenes con discapacidad intelectual.

Ítem 19. Las siguientes acciones se deberían priorizar y activar desde la Dirección de Educación Especial y Hospitalaria para facilitar el proceso de transición a la adultez de los jóvenes con discapacidad desde el escenario educativo.

- a. Establecer protocolos de actuación que clarifiquen acciones a realizar en las escuelas de la modalidad con los jóvenes con discapacidad intelectual a partir de los 12 años.
- b. Promover la colaboración con otros agentes no escolares para ayudar a los jóvenes con discapacidad intelectual en su proceso de transición.
- c. Potenciar la formación de los profesionales relacionada con las necesidades futuras de los jóvenes con discapacidad intelectual.
- d. Promover el acceso de los jóvenes con discapacidad intelectual a programas de formación de diferente tipología (culturales, preparación laboral, etc.)
- e. Facilitar información a las familias sobre oportunidades laborales, culturales, formativas y los recursos de la comunidad para los jóvenes con discapacidad intelectual.
- f. Potenciar y velar por el buen desarrollo de los procesos de coordinación entre profesionales, familias y agentes escolares y sociolaborales relacionados con la transición a la edad adulta de los jóvenes con discapacidad intelectual.
- g. Potenciar la participación de los jóvenes con discapacidad intelectual en programas de formación ocupacional/laboral comunitarios.

Ítem 20. Existe escasa coordinación que permita articular acciones de todos los sectores implicados en los procesos de transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad en la provincia.