

ARTÍCULO ORIGINAL

**La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual.
Evaluación de un programa de formación para la mejora de las
competencias personales**

Judit Fullana Noell*
judit.fullana@udg.edu

Maria Pallisera Díaz*
maria.pallisera@udg.edu

Raquel Martín Pazos*

Cristina Ferrer Comalada**

Carolina Puyaltó Rovira*
carolina.puyalto@udg.edu

* Instituto de Investigación Educativa. Universitat de Girona

** Fundació TRESA - Treball amb Suport

RESUMEN. La transición a la vida adulta es un proceso multidimensional que incluye el inicio de la vida laboral, la participación social en la comunidad y la emancipación de la familia. En España los jóvenes con discapacidad intelectual (DI) tienen muchas dificultades en su proceso de transición. El objetivo de este artículo es presentar la evaluación de un Programa de Transición a la Vida Adulta, para jóvenes con DI, desarrollado por una entidad que trabaja en el contexto post-escolar. El proceso de evaluación ha puesto de manifiesto la necesidad de trabajar, con anterioridad a la finalización de la escolaridad obligatoria, competencias y habilidades relacionadas con la autonomía, el cuidado personal, el conocimiento del entorno, y habilidades sociales. La tutoría y la orientación individualizada aparecen como elementos clave para mejorar la motivación hacia el aprendizaje de los jóvenes y su participación en la toma de decisiones sobre su propio proceso educativo.

PALABRAS CLAVE. Transición a la Vida Adulta, Discapacidad Intelectual, Evaluación de Programas

**Transition to adulthood of young people with intellectual disability.
Evaluation of a Transition to Adulthood Programme to improve
personal competencies**

ABSTRACT. Transition to adulthood is a multidimensional process that includes starting the working life, social participation in the community settings and emancipation from the family. In Spain young people with intellectual disability (ID) have many difficulties in their transition process. The aim of this paper is to present the evaluation of a Transition to Adulthood Programme for youth with ID, carried out by an organization that works in post-school context. The evaluation process has highlighted the need to work, prior the completion of compulsory secondary education, competencies and skills related to autonomy, personal care, environment knowledge and social skills. Individualised mentoring and guidance appear as key elements to improve the motivation to learn of young people and participation in decision-making about their own educational process.

KEY WORDS. Transition to Adulthood, Intellectual Disability, Programme Evaluation

Fecha de recepción 04/08/2014 · Fecha de aceptación
23/04/2015

Dirección de contacto:

Judit Fullana Noell

Instituto de Investigación Educativa/ Facultad de Educación
y Psicología

Universidad de Girona

Plaça Sant Domènec, 9

17071 GIRONA

1. INTRODUCCIÓN

La transición de los jóvenes a la vida adulta se considera un proceso multidimensional que incluye el inicio del itinerario laboral, la intensificación de la participación social en la comunidad, y el inicio del proceso de emancipación de la familia (Cobb y Alwell, 2009; Kaehne y Beyer, 2009; Martínez Rueda, 2002; Test, Maazzotti et al, 2009; Trainor, 2008). Una concepción inclusiva de la transición acentúa la necesidad de diseñar e implementar procesos de apoyo a los jóvenes con discapacidad intelectual para que puedan desarrollar itinerarios de transición que tengan en cuenta la diversidad de objetivos y de funciones que desempeñan las personas adultas en la sociedad. Los itinerarios de transición individuales que conducen al logro de estos objetivos se construyen sobre la base del apoyo ofrecido por los servicios ubicados en el marco del sistema educativo y de los servicios post-escolares. La transición a la edad adulta se configura así como un proceso complejo que implica la coordinación de los apoyos en los distintos servicios o entornos, tanto educativos como post-escolares, en los que los jóvenes con discapacidad reciben atención en este período. Esta complejidad es reconocida por investigadores de nuestro propio país (Pallisera, 2011a y 2011b; Rosselló y Verger, 2008; Vilà, Pallisera y Fullana, 2012) y por investigadores del ámbito internacional (Hudson, 2006;

Kaehne y Beyer, 2009; Winn y Hay, 2009).

En España, esta situación de diversidad de servicios se acompaña de la práctica inexistencia de apoyos organizados en los itinerarios de transición de los jóvenes con discapacidad intelectual. Pallisera et al (2014), en una investigación centrada en los procesos de transición de jóvenes con discapacidad intelectual, constatan que los jóvenes con DI tienen enormes dificultades para continuar con la formación académica o profesional más allá de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), con lo que ello supone de limitación para sus posibilidades de inclusión social y laboral..

En este contexto, algunas entidades del tercer sector tratan de ofrecer alternativas formativas a estos jóvenes. Este artículo presenta el proceso y resultados de la evaluación de un programa dirigido a potenciar las competencias personales para la transición a la vida activa dirigido a jóvenes con DI de las comarcas de Girona. En primer lugar, se realiza una revisión de la literatura sobre la formación para la transición a la vida adulta de personas con discapacidad y se presenta la situación actual en nuestro contexto, para seguir con la descripción de la evaluación del programa de formación. En el apartado de conclusiones se hacen algunas reflexiones sobre la formación para la transición, destacando los aspectos más significativos que pone de manifiesto la evaluación llevada a cabo.

2. LA FORMACIÓN PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La transición, tal como hemos mencionado, se considera un proceso multidimensional que implica desarrollar objetivos relacionados con el empleo, la participación en actividades formativas más allá de la educación obligatoria, la vida y el cuidado del propio hogar, la implicación activa en distintos espacios de la comunidad, y la vivencia de relaciones sociales y personales satisfactorias. En este apartado mostramos cómo se ha abordado la formación para la transición a la vida adulta con jóvenes con discapacidad a nivel internacional y en nuestro propio contexto.

Estados Unidos es el país donde más programas se han desarrollado para trabajar los procesos de transición de jóvenes con DI. La promulgación de la Ley de Educación de Personas con Discapacidad (1997) constituyó un hito importante que explica gran parte del desarrollo de este tipo de programas. Dicha ley establecía la obligación de formalizar un Plan Educativo Individual en el que se establezcan los objetivos de la transición y los servicios de apoyo que va a requerir (Wittenburg, Golden y Fishman, 2002). El proceso para mejorar la transición implica la participación y coordinación de programas escolares, servicios para personas adultas y apoyos naturales dentro de la comunidad (Alwell y Cobb, 2009). Además, a raíz de la Ley de Oportunidades de Educación Superior (2008), los jóvenes entre 18 y 21 años con DI y trastornos del desarrollo tienen oportunidades de incorporarse, en sus tres últimos años de escolarización, a los denominados “dual enrollment programs” orientados a facilitar la transición de la escuela pública a

contextos de educación post-secundaria como los *colleges* y universidades. Estos programas incluyen el acceso a experiencias de aprendizaje para personas adultas, la participación en actividades laborales y comunitarias, la mejora de las habilidades de vida independiente y de las habilidades sociales (Grigal et al, 2012).

A pesar del apoyo legislativo y el desarrollo de dichos programas e iniciativas, se constata que los jóvenes con discapacidades –no solamente intelectuales– en EEUU, siguen experimentado tasas elevadas de desocupación y dificultades para acceder a las alternativas de educación post-secundaria (Rusch et al, 2009). Neubert et al (2001) constatan que existen en realidad pocas alternativas adecuadas a jóvenes de 18 a 22 años y ponen de manifiesto la escasez de evaluaciones que permitan conocer qué esfuerzos destinados a la transición son más efectivos para fomentar la continuidad en educación post-secundaria tradicional, obtener empleos, utilizar recursos comunitarios o hacer amistades.

En la búsqueda de evidencias de la eficacia y eficiencia de los programas que inciden en la transición, Alwell y Cobb (2009) revisan investigaciones relacionadas con la evaluación de los efectos de intervenciones para dar apoyo a la transición a la vida adulta a través de un currículum de habilidades para la vida que incluye vida diaria y autocuidado, ocio y habilidades de vida en la comunidad. Concluyen que resulta difícil identificar cuáles de estas intervenciones funcionan porque la mayoría de los estudios se realizan con jóvenes con discapacidades poco severas, la mayoría llevados a cabo en contextos educativos. En una revisión sobre recursos y legislación estadounidense sobre transición de la

escuela a las opciones de post-secundaria, Rusch et al (2009) constatan que, una vez los jóvenes con DI finalizan la escuela secundaria, los objetivos esbozados en sus planes individuales dejan de ser responsabilidad del personal escolar y sólo en contadas ocasiones los servicios para personas adultas los asumen. Las dificultades de coordinación entre servicios, y de participación de las propias personas con discapacidad para definir los objetivos de su plan individual son dificultades señaladas por Shogren y Plotner (2012).

En el contexto español no existe un reconocimiento de la transición como una etapa que requiera acciones socioeducativas específicas ni, por tanto, un modelo educativo y curricular consensuado para la etapa de la transición. Por ello, apoyar el proceso de transición de los jóvenes con especiales dificultades se convierte en una tarea sumamente ardua y compleja. Pallisera et al (2013) constatan, a través de un estudio Delphi en el que participan expertos en el apoyo a los procesos de tránsito en etapas escolares y post-escolares, que los jóvenes con DI tienen enormes dificultades para poder recibir apoyos con la continuidad necesaria en el período de transición, que se inicia a finales de la escuela secundaria y transcurre en distintos centros o servicios, escolares y/o post-escolares, una vez finalizada la etapa de educación obligatoria.

El progresivo avance de la inclusión educativa experimentado en España a partir de la LOGSE (1990) y la LOE (2006) comporta el aumento de trayectorias de personas que inician y desarrollan su escolarización en centros ordinarios. Sin embargo, al finalizar la ESO, los jóvenes con DI tienen escasas oportunidades para seguir su formación o para recibir apoyos que les conduzcan

a realizar un proceso de inserción laboral.

Los programas de segunda oportunidad, como los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), regulados por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) e introducidos por primera vez en el año académico 2008-2009, han sido una alternativa para un número muy reducido de jóvenes con DI. Varios autores han realizado evaluaciones de distintos aspectos de este tipo de programas (Aramendi y Vega, 2013, en el País Vasco; Calvo, Rodríguez-Hoyos y García, 2012, en Andalucía; González y Porto, 2013, en Murcia; Blasco y Casado, 2013, en Cataluña). La investigación está mostrando las posibilidades de esta modalidad formativa para la capacitación de los jóvenes en situación de vulnerabilidad (Marín, García y Solà, 2014; Olmos y Mas, 2013) y, específicamente, de jóvenes con discapacidad (Castro y Vil, 2013). Se constata la utilidad y satisfacción percibida por los alumnos pero se subraya la falta de apoyo institucional a este tipo de programas y la necesidad de repensar la Educación Secundaria Obligatoria para dar respuesta a todos los alumnos (Aramendi y Vega, 2013).

Los centros de educación de personas adultas son, a veces, otro recurso para los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo. Adame y Salvà (2010) constatan que un número considerable de jóvenes de 16 a 20 años en Baleares cursan Educación Secundaria Obligatoria a través de los centros de educación de personas adultas, convirtiéndose en una vía de segunda oportunidad para estos jóvenes y ejerciendo, en muchos casos, funciones vinculadas al apoyo a la transición gracias a su capacidad para acompañar a los jóvenes en su

trayectoria personal hacia la obtención del graduado de ESO. No obstante, los centros de educación de personas adultas difícilmente constituyen una alternativa de formación para la vida adulta para personas con DI.

Paralelamente a estos programas de formación reglada surgen otras iniciativas de formación para la inserción laboral de personas con DI desde una perspectiva inclusiva.

Una interesante iniciativa la constituye el programa *Promotor*, realizado en la Universidad Autónoma de Madrid, de dos años de duración, cuyo objetivo es mejorar la formación y el desarrollo personal, la autonomía, la autoestima, la calidad de vida y la autodeterminación de jóvenes con DI (Izuzquiza, Cadarso y Goyarrola, 2010) y que ha sido sometido a un proceso de evaluación (Egido, Cerrillo y Camina, 2009).

Este panorama pone de manifiesto la necesidad de incrementar el esfuerzo por potenciar la transición de los jóvenes con discapacidad desde un enfoque inclusivo y global. Este esfuerzo debería pasar por medidas legislativas, organizativas y curriculares. Mientras ello no se produce, algunas entidades han optado por ofrecer programas específicos de formación y apoyo a la transición. Este es el caso de la Fundación TRESA, que durante el curso 2012-13 llevó a cabo un *Programa de mejora de las competencias personales para la transición a la vida activa* dirigida a jóvenes de 16 a 23 años. La evaluación del programa nos lleva a conocer sus puntos fuertes y débiles y a ofrecer orientaciones que puedan ser relevantes para otros programas que se propongan trabajar la transición de jóvenes con DI.

3. EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS PERSONALES PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA ACTIVA DE JÓVENES CON DI (PTVA)

El *Programa para la mejora de las competencias personales para la transición a la vida activa de jóvenes con DI* se sitúa en el marco de la actividad que, en los últimos veinte años, ha desarrollado la Fundación TRESA, que trabaja con el objetivo de apoyar los procesos de inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual en la empresa ordinaria. Observando la cada vez más patente necesidad de muchos jóvenes con DI de disponer de programas de apoyo en su proceso de transición, en el año 2012 pusieron en marcha este proyecto que recibió una ayuda económica de la convocatoria 2011 de ayudas para entidades del Tercer Sector “Sumar para la Cohesión Social”. El programa se llevó a cabo durante el curso 2012-13, y al inicio del programa se solicitó al “Grupo de Investigación en Diversidad” la colaboración para realizar la evaluación de este programa. Esta colaboración se formalizó con la firma de un convenio de colaboración científica entre la Universidad de Girona y la Fundación TRESA, con fecha de 24 de octubre de 2012.

En este apartado se realiza en primer lugar una breve descripción del programa, para seguir con la explicación del proceso de evaluación desarrollado. A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos.

3.1. Descripción del Programa PTVA

La finalidad del Programa era ofrecer un apoyo a los procesos de

transición a la edad adulta y vida activa de los jóvenes con discapacidad intelectual ofreciendo una formación sobre competencias personales y laborales para incrementar sus posibilidades de inserción laboral. El proyecto incluía dos líneas principales de actuación:

a) *El trabajo conjunto y coordinado con los centros de Enseñanza Secundaria.* Se buscaba establecer un procedimiento para trabajar coordinadamente, para llevar a cabo un diagnóstico conjunto de las necesidades de orientación de los jóvenes con DI y diseñar planes individuales de transición.

b) *La orientación y seguimiento individualizado del proceso de transición entre la escuela y el mundo laboral desde una perspectiva global.* Implicaba asignar a un profesional de referencia a cada alumno, organizar acciones de formación en grupo para trabajar competencias transversales de aproximación al mundo laboral y realizar también acciones de apoyo a las familias.

En el curso 2012-13 participaron en el Programa ocho jóvenes con DI, cuatro chicas y cuatro chicos. Las edades oscilaban entre los 16 y los 23 años. Todos disponían de certificado de discapacidad cuyo porcentaje oscilaba entre el 33 y el 65%. Habían asistido a escuelas ordinarias, públicas o concertadas durante la Educación Primaria, y todos excepto uno habían estado escolarizados en institutos públicos o centros concertados durante la ESO. Para seleccionar a los participantes se tuvo en cuenta que fueran jóvenes con una clara necesidad de trabajar su autonomía personal, que estuvieran entre los 16 y los 20 años aproximadamente, y que tuviesen posibilidades de realizar una inserción laboral, aunque el curso debía permitir

conocer más a fondo a los jóvenes y estudiar dichas posibilidades. El programa se desarrolló durante un curso escolar, desde septiembre de 2012 a junio de 2013, durante 5 horas diarias, de lunes a viernes.

El programa se enmarcaba en un concepto de transición como proceso multidimensional y global que, como se ha explicado anteriormente, incluye el empleo, la participación en educación post-secundaria, la vida independiente, la implicación en la comunidad y la posibilidad de experimentar relaciones personales y sociales satisfactorias. En este marco, el programa inicialmente previsto incluía dos áreas de formación: un área de autonomía y un área laboral. El programa se estructuró en cinco módulos. La Tabla 1 especifica los objetivos y contenidos de cada módulo.

Los profesionales del programa trabajaban basándose en los principios siguientes:

a) *El alumno como protagonista, como centro de su formación.* Se partía de su experiencia y del respeto a sus intereses. Las preferencias personales, necesidades y elecciones de los jóvenes se tenían en cuenta para planificar los itinerarios personales.

b) *Itinerarios individualizados.* El equipo de profesionales elaboraba un “listado de tareas” para cada alumno en el que se anotaban las tareas de aprendizaje específicas para cada participante, dando una respuesta individualizada a sus necesidades.

c) *La autonomía como eje transversal.* El entorno de aprendizaje se diseñó de forma que el alumno fuera responsable de su proceso formativo. El material de trabajo se organizó y codificó en fichas explicativas que permitían avanzar de forma autónoma en el itinerario formativo pactado. El profesional actuaba como facilitador del

aprendizaje ofreciendo los apoyos necesarios y fomentando la actitud proactiva del participante.

orientaba a la realización de actividades que favorecieran el desarrollo personal y social.

d) *Aprendizaje significativo*. El enfoque del programa era práctico y se

Módulo	Objetivos	Contenidos
1. Autonomía personal	Desarrollar habilidades sociales y laborales que ayuden al joven a desarrollarse de forma autónoma.	Autonomía, autogestión, resolución de conflictos, autocuidado, comunicación y relación).
2. La empresa y su entorno	Conocer la estructura, el funcionamiento y el lenguaje propio de la empresa y familiarizarse con este entorno con el fin de poder actuar, trabajar y relacionarse de manera positiva.	Iniciativa, responsabilidad, hábitos de trabajo.
3 y 4: Iniciación a los oficios	Realizar un aprendizaje y prácticas en distintos sectores profesionales (reposición de productos, peón y manipulador, ayudante de oficina, auxiliar de cocina, etc.) que faciliten el conocimiento de distintas posibilidades laborales.	Técnicas para desarrollar una actividad laboral de las diferentes ocupaciones del curso. Responsabilidad. Cumplimiento de normativas laborales.
5: Seguridad e higiene en el trabajo.	Incorporar hábitos para su seguridad dentro del entorno laboral.	Seguridad e higiene.

Tabla 1. Módulos formativos del programa PTVA

e) *Aula abierta*. El aula se consideraba un espacio abierto al exterior que se relaciona con el entorno comunitario. Se ofrecían los participantes experiencias abiertas a la comunidad aprovechando los recursos del entorno: visitas a empresas, formación específica en algunos sectores en la que participan técnicos externos, prácticas en centros de trabajo real, utilización de material cedido por empresas colaboradoras, etc.

f) *El aprendizaje de competencias*. Se trabajaba para promover el aprendizaje de competencias relacionadas con la autonomía personal, la comunicación, la relación interpersonal, el acceso al empleo y competencias acordes con el perfil de la profesión.

g) *La comunicación con la familia*. El trabajo conjunto con la familia constituyó una parte necesaria para

conseguir los objetivos establecidos con cada joven. Se llevó a cabo a partir de reuniones individuales y sesiones en grupo

3.2. El proceso de evaluación del programa PTVA

La demanda de evaluación surge del propio servicio y de sus profesionales, por lo que se optó por un enfoque de *evaluación comprensiva* (Stake, 2006) en la que el primer paso consiste en familiarizarse con las preocupaciones de los agentes implicados. El punto de partida del proceso de evaluación lo constituyeron los intereses de las responsables del programa. Las investigadoras adoptaron un papel de facilitadoras que ayudaban a las profesionales del programa a identificar cuáles eran las acciones relevantes a partir de las que plantear

los objetivos de evaluación. Las investigadoras realizaron una propuesta abierta, que se negoció con las responsables del programa. El diseño inicial de evaluación y su proceso se fue adaptando a medida que las investigadoras se iban familiarizando con el programa. La propuesta incluyó la implicación de los distintos colectivos del programa: jóvenes, familias y profesionales, con el propósito de conseguir una comprensión del programa que permitiera a responsables y usuarios tomar decisiones sobre el mismo.

El enfoque cualitativo permitió recoger los distintos puntos de vista de todos los implicados. Las investigadoras apoyaron todo el proceso de recogida y análisis de la información y los informes se debatieron con las profesionales para llegar a conclusiones de forma conjunta.

El planteamiento final sobre el proceso que se iba a seguir atribuyó a la evaluación una función formativa. La evaluación formativa suele desarrollarse desde el inicio del programa y trata de aportar información sobre la necesidad de posibles ajustes. En este sentido la evaluación se llevó a cabo con la intención de que fuera útil para que el personal responsable del programa pudiera introducir mejoras durante su desarrollo. Estas podían referirse a

modificaciones para asegurar que el programa inicial se estuviera llevando a cabo, o a cambios sobre cómo el programa había sido concebido. Sin embargo, tomando en consideración el modo en que se desarrolló el proceso de evaluación que aquí se presenta, podríamos decir, utilizando palabras de Alkin (2011) que se trata de un “resumen de evaluación formativa” (Alkin, 2011:13), puesto que, aunque se realizó un proceso de evaluación formativa, hay un momento en que ésta se resume y concluye y se presenta un informe al final del programa, con información relevante para modificarlo o mejorarlo

El 2 de octubre de 2012 se llevó a cabo una primera reunión de trabajo entre las personas responsables de llevar a cabo el programa y las investigadoras. El propósito de dicha reunión fue conocer el programa e identificar los intereses de evaluación de sus responsables. Se decidió centrar la evaluación en la línea de actuación relacionada con el seguimiento individualizado y la orientación de los alumnos, así como los aprendizajes conseguidos. Se acordaron los objetivos concretos de evaluación, que se exponen en la Tabla 2, y que se relacionan con dos dimensiones del programa: el desarrollo del mismo, y sus resultados.

Dimensión del programa	Objetivos de la evaluación
Desarrollo del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la adecuación del diagnóstico de necesidades de formación y de orientación de los jóvenes que participan en el programa. Valorar la adecuación de los planes individuales a las necesidades de los jóvenes. • Evaluar el proceso de tutoría y seguimiento de los jóvenes. • Evaluar las actividades del programa.
Resultados del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el cumplimiento de las expectativas, tanto por parte de los jóvenes como de sus familias, y de los responsables del programa. • Evaluar el nivel de logro de aprendizajes por parte de los jóvenes.

Tabla 2. Dimensiones y objetivos de la evaluación del Programa PTV A

Para cada objetivo se plantearon preguntas de evaluación, se identificó qué tipo de información había que recoger y se acordaron los procedimientos de recogida de información. La Tabla 3 resume el plan de evaluación. La Tabla 4 presenta la

temporalización de las distintas tareas llevadas a cabo. En la recogida de información participan tres de las investigadoras y una persona de apoyo contratada por el Grupo de Investigación.

La evaluación del diagnóstico			
Preguntas	Información recogida	Procedimiento	Fuente de información
¿La selección de los participantes en el programa se ha hecho de acuerdo con unos criterios claros?	Estrategias que ha seguido TREC para la selección inicial	Entrevista	Responsable del programa
¿El diagnóstico ha permitido planificar adecuadamente los planes individuales?	Los procesos de diagnóstico seguidos	Entrevista inicial	Responsable del programa
	Valoración del proceso de diagnóstico	Reunión final	
¿Cuáles son las principales necesidades diagnosticadas en el conjunto de los participantes en el programa?	Datos del diagnóstico de los jóvenes	Consulta de expedientes individuales	Documentación de TREC sobre diagnóstico individual
	Información sobre las principales dificultades que presentan los jóvenes	Cuestionario realizado a las familias	Familias
El proceso de tutoría y orientación			
El proceso de tutoría y orientación de los jóvenes, ¿favorece su proceso de transición? ¿Es adecuado el proceso de seguimiento de los planes individuales?	Estrategias empleadas para realizar el seguimiento individual	Entrevista inicial	Responsable del programa
	Metodología seguida en la tutoría y seguimiento	Entrevista de seguimiento	
	Valoración del proceso de tutoría	Entrevistas iniciales Grupo focal Entrevistas finales Reunión final	Jóvenes Responsables del programa
Las actividades del programa			
¿Se han podido llevar a cabo las actividades previstas? ¿Han dado respuesta a las expectativas de los jóvenes y de los responsables del programa?	Valoración de las actividades	Entrevista final	Jóvenes
		Entrevista de seguimiento	Responsable del programa.
		Reunión final	
Los resultados del PTVA: Expectativas			
¿Hasta qué punto se han cumplido las expectativas que tenían los jóvenes al empezar el programa? ¿Están satisfechos? ¿Valoran su utilidad?	Expectativas y motivaciones de los jóvenes	Entrevista inicial	Jóvenes
		Grupo focal	
	Valoración final al terminar el programa	Entrevista	Responsable del programa
	Valoración final al terminar el programa	Entrevista final de valoración del programa	Jóvenes

¿El programa ha dado respuesta a las expectativas de las familias? ¿Están satisfechas? ¿Valoran su utilidad?	Expectativas iniciales de las familias	Entrevista Cuestionario	Familias
	Valoración final: cumplimiento de expectativas, satisfacción, utilidad	Reunión final	Familias
Los resultados del PTVA: aprendizajes de los jóvenes			
¿El programa ha contribuido a mejorar la formación de los jóvenes participantes?	Información sobre la evaluación inicial de los niveles de aprendizaje de los jóvenes Valoración final de los aprendizajes	Análisis de los registros del servicio	Documentos de TREC: programas individuales y documento de síntesis final de valoración de los aprendizajes, realizado por responsable del programa
	Valoración de los resultados	Reunión final con las responsables	Responsables del programa
	Valoración de los resultados	Reunión final	Familias
	Valoración de los resultados	Grupo focal Entrevista final	Jóvenes

Tabla 3. Plan de evaluación del PTVA

Fases de la evaluación	Tareas de recogida de información	Fecha
Fase inicial: Octubre-noviembre de 2012.	Reunión con la directora de TREC y la responsable del programa para recopilar información sobre los procesos y estrategias de diagnóstico seguidos	11/10/2012
	Entrevista inicial a la responsable del programa	24/10/2012
	Entrevista con los jóvenes	16, 20 y 23 de noviembre de 2012
	Entrevista con las familias	Del 23/10 a 9/11/2012
	Recopilación de información sobre el diagnóstico inicial de cada participante	Octubre-noviembre 2012
Fase de seguimiento Diciembre-abril de 2013	Grupo focal con los jóvenes	18/03/2013
	Entrevista con las responsables del programa	5/04/2013
Fase final Mayo- Octubre de 2013	Entrevista final con los jóvenes	Mayo 2013
	Reunión final con las familias	13/06/2013
	Recogida de información sobre la evaluación de los aprendizajes.	Octubre 2013
Cierre	Elaboración de la primera versión del informe final	Noviembre 2013
	Reunión final con los responsables del programa	Diciembre 2013
	Elaboración de la versión final del informe	Diciembre 2013

Tabla 4. Desarrollo del proceso de recogida de información para la evaluación

El conjunto de entrevistas y reuniones fueron grabadas en audio y transcritas íntegramente, previo consentimiento informado de todos los participantes. El material se analizó a través de procedimientos de análisis de contenido. Se elaboró un informe provisional que se presentó a las responsables del programa en abril de 2013, al finalizar la fase de seguimiento, y un informe final provisional que se debatió con ellas en una reunión final en diciembre de 2013, en la que se acordaron las conclusiones finales de la evaluación y se elaboró el informe definitivo.

3.3. Resultados de la evaluación del PTVA

En este apartado destacamos los aspectos más relevantes sobre cada uno de las dimensiones de la evaluación. Concretamente, se abordarán los siguientes temas: el diagnóstico, el proceso de tutoría, las actividades, el cumplimiento de las expectativas y los aprendizajes.

3.3.1. Diagnóstico de los jóvenes

El diagnóstico de los jóvenes que participaron en el programa se llevó a cabo con los siguientes instrumentos: anamnesis, entrevista a la familia y entrevista al joven. El proceso consistió en recoger información sobre la discapacidad, el itinerario formativo seguido, la situación familiar, las motivaciones y preferencias laborales y de tiempo libre, expectativas de la formación por parte de la familia y del joven. También se llevó a cabo una evaluación inicial del nivel de autonomía así como de las competencias laborales y aprendizajes básicos que se trabajan en el programa. Con toda esta información se formularon unos objetivos de formación que se incluyeron en el Plan Individual,

documento en el que se introducían las observaciones de las educadoras a medida que se desarrollaba el programa.

A pesar de que existía un procedimiento de diagnóstico establecido, la evaluación constató que dicho proceso se prolongó, de hecho, a lo largo del curso. Con ello, los objetivos de formación se fueron reformulando a lo largo del curso. Ello tuvo ciertas ventajas, puesto que permitió actualizar los planes individuales y adaptarlos a las necesidades de cada alumno; pero también desventajas, ya que se dificultó la posibilidad de tener elementos claros de contraste con los que comparar las realizaciones de los alumnos al finalizar el curso. Es decir, la flexibilidad va en detrimento de poder disponer de una cierta perspectiva temporal para analizar los logros de cada alumno. La evaluación puso así de manifiesto la necesidad de determinar un período temporal, al inicio del programa, para destinarlo prioritariamente al proceso de análisis de necesidades de los alumnos.

El proceso de evaluación mostró también que las responsables del programa formulaban dos tipos de objetivos: unos, vinculados a los aprendizajes que los alumnos debían mejorar (por ejemplo: “Mejorar la autonomía en la realización de tareas domésticas”) y otros referidos a los objetivos de la actuación de las educadoras (por ejemplo: “Indagar cuáles son las capacidades y habilidades del alumno en cuanto a habilidades sociales”). A raíz de la evaluación se propuso recoger ambos tipos de objetivos en apartados distintos de los documentos de diagnóstico, así como acompañar cada objetivo con las estrategias previstas para su consecución.

3.3.2. El proceso de tutoría

El proceso de tutoría llevado a cabo incluía tutorías individuales con los jóvenes, tutorías en grupo una vez por semana, y entrevistas con la familia. Las tutorías en grupo eran también espacios de participación donde se animaba a los jóvenes a realizar propuestas de actividades y a plantear temas para mejorar.

La valoración del proceso de tutorización, tanto por parte de los jóvenes como de sus familias y de las mismas responsables del programa, fue muy positiva, en el sentido de que los jóvenes se sintieron apoyados y acompañados a lo largo del curso. Más difícil resulta poder dar respuesta a la pregunta de si el proceso de tutorización favoreció la transición de los jóvenes, con la información recogida durante el desarrollo y al final del programa. Un año después, se realizaron entrevistas con las educadoras de TRESA y con los jóvenes que participaron en el PTVA a partir de las cuales se ha podido constatar que el proceso de tutoría permitió obtener información sobre sus preferencias y expectativas y valorar conjuntamente con los jóvenes sus puntos fuertes y los aspectos que había que mejorar, información que ha servido de base para buscar prácticas en empresas que se han podido desarrollar a lo largo del curso 2013-14. La tutorización y acompañamiento de los alumnos es uno de los aspectos que tanto jóvenes como familias consideran un punto fuerte del programa. Al tratarse de un número reducido de alumnos, la función tutorial y de orientación está presente en el trabajo diario del conjunto de las actividades. Velar para que siga habiendo una ratio reducida y personal formado para apoyar a los alumnos es una de las prioridades de este programa puesto que parece que es un elemento clave para

conseguir mejorar el proceso de transición de esos jóvenes.

3.3.3. Las actividades

El plan inicial de actividades se estructuraba en cinco módulos. El desarrollo del curso llevó a que finalmente las actividades se estructuraran en tres áreas:

1. Área de autonomía y vida independiente: autogestión, salud y cuidado personal, habilidades académicas básicas y tareas domésticas.
2. Área de entorno: conocimiento del entorno, ciudadanía y recursos del contexto. Inicialmente el área de entorno se vinculaba sobre todo al conocimiento del contexto laboral; a lo largo del programa se pone menos énfasis en el ámbito laboral y se plantea de un modo más general.
3. Área de formación laboral: formación laboral y habilidades sociales.

La valoración de las actividades por parte de los participantes y de las profesionales indica una percepción general positiva, aunque también se constató que algunos jóvenes no encontraron demasiado sentido a algunas de ellas. De la evaluación se desprende que sería deseable una mayor negociación con los jóvenes con el fin de pactar objetivos relevantes para ellos y ayudarles a vincular las actividades con estos objetivos, con el fin de que puedan relacionar mejor sus aprendizajes con su proyecto de vida y de futuro.

La modificación de las áreas de actividades se realizó al constatar que, para muchos jóvenes, el mundo laboral todavía se percibe lejano y muchos necesitan un trabajo prioritario en temas de autonomía y conocimiento general del contexto para que aprendan a

moverse en él. No obstante, cabe preguntarse si la formación sobre el contexto laboral (módulo 2), que desapareció, en gran medida, como contenido del curso, no sería, para algunos alumnos, un elemento motivador de su aprendizaje.

La evaluación muestra que sería necesario poner mayor énfasis en la participación de cada alumno en la elaboración de su plan de trabajo y en la revisión de su progreso, favoreciendo de este modo una mayor significatividad de los aprendizajes y una mayor motivación.

3.3.4. El cumplimiento de expectativas

Al empezar el curso la mayoría de los jóvenes plantearon que esperaban encontrar trabajo, a medio o a corto plazo, con excepción de una alumna que comentó que esperaba que el curso la ayudara a aprender cosas útiles para su vida independiente, como cocinar o realizar tareas domésticas. Estos jóvenes, por tanto, focalizaron su proceso de transición como proceso de inclusión laboral. Las familias, por su parte, esperaban sobre todo que sus hijos aprendieran a ser más autónomos. Confiaban en que el servicio les orientara acerca del itinerario formativo y laboral de sus hijos. También daban mucha importancia a la motivación de los jóvenes para asistir al curso y esperaban que tuvieran oportunidades para entablar amistad con otros jóvenes del curso. Una vez finalizado, las familias se mostraron bastante reticentes a hablar de expectativas. Eran conscientes de la necesidad de emprender un trabajo a largo plazo. Algunas observaron algunos cambios: más dominio del uso del dinero, más iniciativa para realizar algunas tareas del hogar, más autonomía en el uso del transporte.

A los jóvenes les resultó más difícil expresar sus expectativas. De los tres que manifestaron explícitamente que querían encontrar un trabajo, uno lo consiguió. Para otros lo más importante fue conocer a otros jóvenes. También les sorprendió positivamente el trabajo de las tutoras en el sentido de que pensaban que “les estarían constantemente encima”, y no actuaron de ese modo.

3.3.5. Los aprendizajes

Las responsables del programa elaboraron al final del curso un documento para cada alumno en el que constaban los objetivos de aprendizaje y una valoración de su logro en cuanto a: autogestión, salud, habilidades académicas, tareas domésticas, habilidades sociales, conocimiento del entorno, recursos del entorno y formación laboral. Los objetivos iniciales de formación para la mayoría de los jóvenes planteaban la necesidad de trabajar en la dirección de:

- Aumentar la implicación del joven en su proceso formativo.
- Fomentar su motivación para el trabajo.
- Desarrollar hábitos laborales: responsabilidad, orden, constancia, ritmo de trabajo.
- Fomentar la iniciativa.
- En algunos casos, conseguir un mayor control emocional.

La valoración que las responsables del programa hicieron de los aprendizajes de los alumnos fue positiva aunque constataron que los cambios se producían muy lentamente y que el programa debía complementarse con una actuación a más largo plazo.

La evaluación del programa muestra que sería necesaria una revisión de la forma cómo se evalúan los

aprendizajes de los jóvenes que incluyera una delimitación de las áreas de trabajo desde el inicio del programa. La correspondencia entre las áreas de valoración inicial y las de valoración a final de curso es lo que va a permitir documentar el progreso de los alumnos. Asimismo, sería conveniente incrementar la participación de los alumnos en la elaboración de sus planes individuales, no únicamente como elemento de motivación, sino también como aspecto necesario para tomar mayor conciencia de sus propios progresos, ya que la evaluación constata que muchos tienen dificultades para identificar sus aprendizajes y progresos.

4. CONCLUSIONES

Los programas como el que se ha presentado en este artículo tienen sentido en la medida en que el proceso de transición de jóvenes con discapacidad intelectual no se trabaja adecuadamente en el contexto de la enseñanza secundaria obligatoria. Las oportunidades de continuidad formativa para estos jóvenes son, como hemos visto, escasas, y lo son todavía más las oportunidades de inserción laboral de unos jóvenes que no están preparados para desarrollar tareas laborales al finalizar su etapa de escolarización. Programas como los de la Fundación TRESA contribuyen a ampliar las opciones formativas de los jóvenes con DI durante el complejo período de la transición a la vida adulta.

Programas de este tipo ponen de manifiesto la necesidad de trabajar competencias y habilidades relacionadas con la autonomía, el cuidado personal, el conocimiento del entorno, habilidades sociales, etc. mucho antes de que el joven termine su período de escolarización obligatoria. Se trata de competencias que van a

incrementar las oportunidades de inserción laboral y de participación social así como de establecimiento de relaciones adultas y de emancipación.

El seguimiento individualizado, la tutoría y la orientación son elementos muy importantes para recuperar la motivación de los jóvenes hacia el aprendizaje. Cabe preguntarse por qué estos jóvenes no pueden tener este tipo de atención hasta que no han dejado el sistema educativo. Como dicen Aramendi y Vega (2013), refiriéndose a los PCPI, ¿podrían aprender de la misma manera en la ESO? Haciendo énfasis en la tutoría podríamos preguntarnos: ¿no sería posible incorporar este tipo de metodologías beneficiosas para los alumnos con mayores dificultades en los institutos, en lugar de hacerlo en programas de segunda oportunidad? Los jóvenes con DI constituyen uno de los grupos con más dificultades y con más necesidad de apoyos para realizar su proceso de transición. Identificar la transición como una etapa educativa relevante en la vida de todos los alumnos conlleva un mayor esfuerzo por garantizar el trabajo coordinado entre sistema educativo y servicios post-escolares para ofrecer el apoyo que cada alumno necesita.

El tema de la participación de los jóvenes en sus procesos de aprendizaje es otro aspecto que se pone de relieve a partir de la evaluación del Programa PTVA. Fomentar la participación de los alumnos en la elaboración de su plan individual y en la valoración de sus progresos parece ser conveniente y deseable para promover su motivación. Sin embargo, más allá de constituir una buena práctica, el fomento de la participación se relaciona con el deber de los profesionales de hacer partícipes a las personas con discapacidad en sus

procesos y su deber por respetar su autodeterminación.

BIBLIOGRAFÍA

- Adame, M.T. y Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Alkin, M.C. (2011). *Evaluation essential from A to Z*. New York: Guilford Press.
- Alwell, M. y Cobb, B. (2009). Functional Life Skills Curricular Interventions for Youth With Disabilities: A Systematic Review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32, 82-93.
- Aramendi, P. y Vega, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360, 436-460.
- Blasco, J. y Casado, D. (Coord.) (2013). *Avaluació de Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI). Informe Final*. Barcelona: Ivàlua. Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques. Recuperado 15 de abril de 2014 en http://www.ivalua.cat/documents/1/10_03_2014_08_41_24_Informe_PQPI_final_2_013.pdf
- Calvo, A., Rodríguez-Hoyos, C. y García, M. (2012). Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 359, 164-183.
- Castro, M. y Vilà, M. (2013). La inclusión de personas con discapacidad en Planes de Transición al Trabajo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (Aceptado para su publicación).
- Cobb, R.B. y Alwell, M. (2009). Transition Planning. Coordinating Interventions for Youth with Disabilities. *Career Developmental for Exceptional Individuals*, 32 (2), 70-81.
- Egido, I., Cerrillo, R. y Camina, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (2), 135-146.
- González, M.T. y Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación*, (núm. Extraordinario), 210-235.
- Grigal, M., Dwyre, A., Emmett, J. y Emmett, R. (2012). A program evaluation tool for dual enrollment transition programs. *Teaching Exceptional Children*, 44 (5), 36-45.
- Hudson, B. (2006). Making and missing connections: learning disability services and the transition from adolescence to adulthood. *Disability & Society*, 21 (1), 47-60.
- Izuzquiza, D., Cadarso, M. y Goyarrola, R. (2010). Formación para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual: programa Promotor. En S. De Miguel y R. Cerrillo. *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual* (pp.85-98). Madrid: Pirámide.
- Kaehne, A. y Beyer, S. (2009). Views of professionals on aims and outcomes of transition for young people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 37, 138-144.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990. Vigente hasta el 24 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de 04 de Mayo de 2006.
- Marín, J.A., García, M. y Solà, J.M. (2014). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (1), 83-102.
- Martínez Rueda, N. (2002). *Juventud y discapacidad. Programas y herramientas para facilitar la transición a la vida adulta*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Neubert, D.A., Moon, M.Sh., Grigal, M. y Redd, V. (2001). Post-secondary educational practices for individuals with mental retardation and other significant disabilities: A review of the literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 155-168.

- Olmos, P y Mas, O. (2013). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (1), 78-93.
- Pallisera, M. (2011a). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 185-200.
- Pallisera, M. (2011b). Transition scenarios for young people with learning disabilities in Spain. Relationships and discrepancies. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (4), 495-507.
- Pallisera, M., Fullana, J., Vilà Suñé, M. y Martín, R. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual: La opinión de los profesionales de Servicios escolares y postescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 100-115.
- Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J., Martín, R. y Puyaltó, C. (2014). ¿Continuidad o fragmentación? Percepción de los profesionales sobre la coordinación entre servicios en los procesos de tránsito a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad intelectual. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 213-232.
- Rosselló, M.R. y Verger, S. (2008). La inclusión de personas con discapacidad en el lugar de trabajo en las Islas Baleares. *Revista Europea de Formación Profesional*, 45, 181-200.
- Rusch, F.R., Hughes, C., Agran, M., Martin, J.E. y Johnson, J.R. (2009). Toward Self-Directed Learning, post-high school placement, and coordinated support. Constructin New Transition Bridges to Adult life. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32 (1), 53-59.
- Shogren, K.A. y Plotner, A.J. (2012). Transition Planning for Students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the National longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50 (1), 16-30.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Test, D.W., Mazzotti, V.L., Mustian, A.L., Fowler, C.H., Korterger, L. y Kohler, P. (2009). Evidence-Based Secondary Transition Predictors for Improving Postschool Outcomes for Students With Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32 (3), 160-181.
- Trainor, A. (2008). Using Cultural and social Capital to Improve Postsecondary Outcomes and Expand Transition Models for Youth with Disabilities. *The Journal of Special Education*, 42 (3), 148-162.
- 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.
- Winn, S. y Hay, I. (2009). Transition from school for youths with a disability: Issues and Challenges. *Disability & Society*, 24 (1), 103-115.
- Wittenburg, D.C., Golden, Th. y Fishman, M. (2002). Transition options for youth with disabilities: An overview of the programs and policies that affect the transition from school. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 17, 195-206.