

TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. LA OPINIÓN DE LOS PROFESIONALES DE SERVICIOS ESCOLARES Y POSTESCOLARES¹

TRANSITION TO ADULTHOOD OF YOUNG PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. VIEWS OF PROFESSIONALS FROM SCHOOL AND POSTSCHOOL SERVICES

María **Pallisera Díaz**²
Judith **Fullana Noell**
Raquel **Martín Pazos**
Montserrat **Vilà Suñé**

Universidad de Girona

RESUMEN

La transición a la edad adulta y vida activa es un proceso extremadamente complejo para los jóvenes con discapacidad. Para plantear propuestas de actuación que mejoren sus oportunidades de conseguir objetivos relacionados con la inclusión laboral y social en la vida adulta es imprescindible el diagnóstico en profundidad del contexto en que se construyen y desarrollan los procesos de transición. En este artículo se presenta un estudio en el que se ha aplicado el método Delphi con el propósito de obtener datos sobre la adecuación de los servicios o dispositivos que trabajan con jóvenes con discapacidad a lo largo de su proceso de transición a la edad adulta y vida activa, tanto en el escenario escolar como en el postescolar. Se han constituido dos paneles de expertos, uno con profesionales del ámbito educativo y otro con profesionales que trabajan en servicios postescolares. En ambos casos, los ejes temáticos son: visión del proceso de transición, aspectos curriculares y organizativos de los servicios, existencia de itinerarios de apoyo

¹ Estudio parcialmente financiado por el MINECO a través del proyecto EDU2011-22945 (La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual desde una perspectiva inclusiva: identificación de problemas, buenas prácticas y propuesta de un plan de mejora).

² *Correspondencia:* María Pallisera Díaz. Instituto de Investigación Educativa. Universidad de Girona. C/St. Domènec, 9. 17071 Girona. Correo-e: maria.pallisera@udg.edu

sistematizados, trabajo colaborativo entre profesionales, acciones de orientación con familias, adecuación de las alternativas postescolares, la formación de los profesionales, y coordinación de servicios. El análisis de los cuestionarios permite constatar las principales dificultades percibidas por los expertos en cada uno de los ámbitos y establece líneas básicas de actuación para mejorar los procesos de tránsito, entre las cuales destaca la necesidad de reforzar el papel de los equipos multiprofesionales en la articulación de redes de trabajo interprofesional.

Palabras clave: Transición a la edad adulta y vida activa, discapacidad intelectual, inclusión social, orientación educativa y personal.

ABSTRACT

The transition to adulthood and working life is an extremely complex process for youth with disabilities. The diagnosis of the context in which young people with intellectual disabilities develop their transition to adult life is essential to make proposals that improve social and work inclusion. This article presents a study in which Delphi method has been applied in order to obtain data on the adequacy of the services that work with young people with disabilities throughout their transition to adulthood and active life. Two panels of experts, the first one with educational professionals and the second one professionals working with afterschool services, were asked about the following topics: vision of the transition process, curricular and organizational aspects of the services, support itineraries, collaboration between professionals, family counseling, adequacy of post-school options, professional training, and service coordination. The analysis of the questionnaires allowed us to identify the main barriers perceived by experts in each of the topics and to provide basic guidelines for improving transition processes. The need for reinforcing the role of multidisciplinary teams and enhancing interdisciplinary work are some of the findings of this research.

Key Words: Transition to adulthood, intellectual disability, social inclusion, educational and personal counseling.

Introducción

A pesar de la abundante literatura que se ha generado alrededor del tránsito a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad a lo largo de los últimos 25 años, especialmente en el ámbito anglosajón, esta temática continúa siendo de actualidad y hoy se considera que constituye uno de los más complejos retos a los que se enfrentan los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, tanto en el ámbito internacional (Hudson, 2006; Kaehne y Beyer, 2009; Winn y Hay, 2009) como en nuestro propio país (Pallisera, 2011a; Rosselló y Verger, 2008; Vilà, Pallisera y Fullana, 2012). Trabajar, participar en actividades formativas más allá de la secundaria obligatoria, vivir y cuidar el propio hogar, implicarse activamente en distintos espacios de la comunidad, experimentar relaciones sociales y personales satisfactorias, son objetivos comúnmente incluidos en el concepto de transición a la edad adulta y vida activa desde una perspectiva inclusiva (Cobb y Alwell, 2009; Kaehne y Beyer, 2009; Martínez Rueda, 2002; Test, Mazzotti, Mustian, Fowler, Kortering y Kohler, 2009; Trainor, 2008). La transición, desde esta perspectiva, va más allá del tránsito de la escuela al trabajo; constituye un proceso complejo que transcurre desde la adolescencia hacia la emancipación, a la vida adulta y que, como señala Casal (1996), incluye la formación escolar y sus trayectorias, la formación en contextos no formales e informales, experiencias prelaborales, la transición profesional plena y los procesos de autonomía familiar y social.

Estos planteamientos ponen de relieve la multidimensionalidad de los procesos de tránsito, así como 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 roles y funciones que desempeñan las personas adultas en la sociedad.

Para ello es fundamental tener en cuenta que las trayectorias individuales se construyen en base a unos escenarios concretos, articulados por dispositivos o servicios, y condicionados por los sistemas culturales y sociales, por los mercados económicos y de trabajo, que se conjugan y entrecruzan entre sí (Parrilla, Gallego y Moraña, 2010).

En este sentido, merecen mención dos líneas de investigación desarrolladas en la última década que aportan, aunque desde estudios parciales sobre la transición, algunos indicadores acerca de los principales dispositivos que intervienen en dicho proceso. La primera de estas líneas se centra en la dimensión laboral, la segunda en el rol del sistema educativo. En los estudios desarrollados en la primera línea encontramos trabajos que aportan información sobre el desarrollo de los procesos de inserción laboral en empresas ordinarias y en los factores facilitadores de la inclusión laboral. Se aportan datos acerca de las potencialidades del empleo con apoyo como dispositivo potencialmente inclusivo (Jordán, Verdugo y Vicent, 2005; Pallisera, Fullana y Vilà, 2005; Pallisera y Rius, 2007; Vilà, Pallisera y Fullana, 2007). Se incide en mostrar cuales son los factores facilitadores de la inclusión laboral de las personas con discapacidad (Valls, Vilà y Pallisera, 2004; Vilà, Pallisera y Fullana, 2007). También se muestran las discrepancias entre diferentes dispositivos o servicios que desarrollan sus acciones en el ámbito de la atención a personas adultas con discapacidad en España (Cueto, Malo, Rodríguez y Francos, 2009; Pallisera, 2011b).

La segunda de las líneas se centra en el análisis del rol que desarrolla la escuela secundaria para facilitar los procesos de inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual. El escenario educativo y concretamente la educación secundaria juega un papel fundamental en los procesos de transición de los jóvenes con discapacidad, tal como reconocen diversos estudios realizados en el ámbito internacional (Cobb y Alwell, 2009; Kaehne y Beyer, 2009; Kohler y Field, 2003; Madaus, Gerber y Price, 2008; Test, Mazzotti, Mustian, Fowler, Kortering y Kohler, 2009; Winn y Hay, 2009). En nuestro país se han desarrollado algunos estudios centrados en estudiar cómo la educación secundaria está preparando a los estudiantes con discapacidad para su futura inclusión laboral. Aunque no abordan globalmente los procesos de tránsito, se aporta conocimiento sobre el escenario educativo como base de los procesos de tránsito a la vida adulta y activa de los jóvenes con discapacidad, y establecen algunas orientaciones básicas para configurar la escuela como elemento básico en la construcción de itinerarios inclusivos. Se detectan algunas problemáticas clave para la transición: la falta de articulación interinstitucional entre los distintos dispositivos de apoyo a los jóvenes y adultos con discapacidad; la escasa adecuación de los dispositivos para facilitar el tránsito de los jóvenes con discapacidad y la necesidad de establecer acciones específicas desde los centros educativos para apoyar itinerarios personalizados de acuerdo con las necesidades, demandas y capacidades (Vilà, Pallisera y Fullana, 2010 y Vilà, Pallisera y Fullana, 2012).

Siguiendo a Muntaner (2003) y Hudson (2006) defendemos que para apoyar la construcción de itinerarios de transición a la vida adulta es necesario realizar un diagnóstico que permita conocer en profundidad el contexto en el que se construyen y desarrollan estos procesos. En la medida en que tengamos una mejor comprensión de la transición en nuestro contexto, podremos plantear las acciones y estrategias de carácter normativo, institucional-organizativo, profesional y curricular destinadas a mejorar los itinerarios particulares que viven las personas con discapacidad intelectual en su recorrido hacia la vida adulta.

El estudio que presentamos en este artículo se integra en la primera fase de una investigación que pretende realizar un diagnóstico en profundidad del sistema de dispositivos o servicios ubicados en los espacios educativo y postescolar donde las personas con discapacidad intelectual desarrollan los procesos de tránsito a la edad adulta y vida activa, para plantear posteriormente propuestas de actuación que mejoren sus oportunidades de conseguir objetivos relacionados con la inclusión laboral y social en la vida adulta. Concretamente, el estudio que presentamos a continuación se ha realizado a partir del método Delphi y su objetivo es obtener datos sobre la adecuación de los servicios donde se trabaja con jóvenes con discapacidad a lo largo de su proceso de transición a la edad adulta, tanto en el escenario escolar como en el postescolar, identificando las principales dificultades en este proceso.

Método

Para llevar a cabo este estudio seguimos el método Delphi, que se utiliza cuando los investigadores están interesados en recoger los juicios de expertos sobre un tema particular para documentar y valorar estos juicios, captar áreas de conocimiento colectivo sostenido por profesionales que normalmente no son verbalizadas ni exploradas y para estimular que surjan nuevas ideas relacionadas con un tema (Franklin y Hart, 2007; Martínez Piñeiro, 2003). En nuestro caso, el uso de este método contribuirá a detectar qué obstáculos y dificultades son percibidos por parte de los expertos de los escenarios escolar y postescolar en ciertos temas que la investigación existente ha demostrado como cuestiones clave en el proceso de tránsito a la edad adulta y vida activa que siguen los jóvenes con discapacidad intelectual. El método Delphi comprende varias etapas sucesivas de envíos de cuestionarios, de análisis e interpretación de los datos. En cada ronda, cada experto expresa su opinión sobre un tema y reciben *feedback* sobre el conjunto de opiniones expresadas por el grupo. De este modo, cada persona puede saber hasta qué punto coincide o se aparta de la opinión del grupo, y puede argumentar sus respuestas. (Ruíz Olabuénaga e Ispízu, 1989). Seguidamente se describe el proceso seguido en el diseño y aplicación de este método:

Selección del panel de expertos

Debido a nuestra intención de estudiar el proceso de transición desde una perspectiva global, se decide seleccionar dos paneles de expertos. Un panel está compuesto por profesionales con experiencia en el ámbito educativo, mientras que el segundo panel está formado por profesionales de servicios del ámbito postescolar. Cada panel está integrado por 20 participantes, 17 de ellos profesionales en activo en el ámbito de la transición y 3 expertos investigadores sobre esta temática. Con ello se quiere facilitar el contraste de distintos puntos de vista y su discusión a lo largo de las etapas del proceso de investigación. Para la selección de los profesionales se tiene en cuenta que dispongan de un mínimo de cinco años de experiencia en puestos de responsabilidad en programas de apoyo a la transición y que, en conjunto, representen las tipologías mayoritarias de centros, proyectos o servicios donde se ofrece atención a jóvenes con discapacidad intelectual en su proceso de transición. En el escenario educativo, el panel de expertos está compuesto por 6 personas que trabajan en centros de educación especial, 4 profesionales de centros ordinarios, 3 que trabajan en equipos de apoyo multiprofesionales, 3 en servicios de diversificación curricular, 1 experto que trabaja en la coordinación de iniciativas escolares de educación especial a nivel de la Comunidad Autónoma y 3 investigadores en la temática. En el ámbito postescolar, 5 expertos trabajan en centros ocupacionales y especiales de empleo, 5 proceden de servicios de empleo con apoyo, 2 personas trabajan en el ámbito del tiempo libre y apoyo a la vida independiente, 3 cuentan con experiencia en la coordinación de

iniciativas de formación para el empleo, 2 en la coordinación de servicios ocupacionales para personas con discapacidad en la Comunidad Autónoma y 3 son investigadoras de este ámbito.

Elaboración y aplicación del primer cuestionario

Para elaborar el primer cuestionario se parte de los resultados de los trabajos que se sitúan en las dos líneas de investigación presentadas en el apartado anterior: por una parte, los estudios centrados en la inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual; por otra, las investigaciones que abordan el papel de la escuela secundaria en los procesos de inclusión social y laboral de este colectivo. Se elabora un conjunto de afirmaciones o ítems que se ordenan según los ejes temáticos siguientes:

- Visión del proceso de transición.
- Aspectos curriculares y organizativos de los dispositivos.
- Establecimiento sistematizado de itinerarios de apoyo.
- Trabajo colaborativo entre profesionales.
- Trabajo con familias.
- Adecuación de las alternativas postescolares.
- Adecuación de la formación de los profesionales.
- Coordinación de servicios.

Los dos cuestionarios recogen ítems acerca de cada uno de los temas (14 ítems en el caso del panel escolar, 12 en el postescolar). Las características de los servicios de cada ámbito es el motivo por el cual algunas preguntas son diferentes. Así, en el ámbito escolar se incluyen algunas preguntas específicas que buscan obtener información sobre un determinado eje temático en función de si se trata de un centro ordinario o especial (ítems 4 y 5; ítems 7 y 8). Por otro lado, aunque se ha evitado en lo posible ítems que cuestionen directamente valorar el trabajo profesional que se realiza en los servicios del otro escenario, en algunos casos se ha optado por introducir cuestiones que buscan obtener información sobre la atención que reciben los jóvenes con discapacidad en servicios previos (es el caso de los ítems 9, 10 y 11 del cuestionario postescolar). Ello es debido a que se ha considerado que desde este ámbito disponen de una información privilegiada acerca de la formación previa recibida por sus usuarios, por lo que obtener estos datos es relevante para nuestro estudio.

Se pide a cada miembro del panel que valore cada ítem con una escala del 1 al 5 en función de su grado de acuerdo con la afirmación presentada, siendo 1 el menor grado de acuerdo y 5 el mayor. También se le invita a escribir, para cada ítem, sus comentarios, dudas, apreciaciones, etc. sobre la afirmación en cuestión, permitiéndole así argumentar el sentido de su respuesta. En la tabla 1 se muestran los ítems que se proponen en cada uno de los cuestionarios. Éstos se distribuyen el mes de abril del 2012. De los 40 cuestionarios enviados, se reciben 18 del panel de expertos del ámbito escolar y 16 del panel de expertos del ámbito postescolar.

Análisis del primer cuestionario

Se analizan separadamente los cuestionarios de cada uno de los paneles de expertos. Se calculan las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los ítems y los coeficientes de variación, este último como indicador del grado de consenso entre los diferentes expertos. Se realiza un análisis de contenido de las respuestas abiertas, con el objetivo de profundizar en las opiniones de los expertos sobre los distintos temas.

Elaboración y aplicación del segundo cuestionario

Aunque los coeficientes de variación de la primera ronda son bastante bajos, lo que indica cierto grado de consenso, estimamos necesario incluir todos los ítems en la segunda ronda, con el fin de poder corroborar la existencia de dicho consenso. No se añaden nuevas preguntas, puesto que los comentarios de los expertos no sugieren cuestiones distintas a las planteadas en el primer cuestionario. En la segunda aplicación se envía el cuestionario a los 34 expertos que respondieron al primero. Se distribuye este cuestionario con las puntuaciones individuales que cada experto dio a cada ítem en la primera vuelta, la media y desviación típica de cada ítem y un resumen de los comentarios de los expertos. Con este conjunto de información cada experto puede observar dónde se sitúa su respuesta en relación al grupo, revisar los comentarios que se han proporcionado para los distintos ítems y comparar sus propias respuestas con ellos. Además puede decidir si quiere modificar o mantener su valoración, añadiendo información a los comentarios expresados por el resto del grupo.

Se envían 18 cuestionarios al panel de expertos del ámbito escolar, de los cuales se devuelven 12, y 16 cuestionarios del panel del ámbito postescolar, y se devuelven 13. (Mayo-junio 2012). Para analizar el segundo cuestionario se sigue el mismo procedimiento que en la primera ronda: se realiza un análisis independiente para cada panel de expertos obteniendo los datos estadísticos y analizando los datos correspondientes a las explicaciones de los expertos.

Resultados

La tabla 1 muestra las medias, desviaciones típicas y el coeficiente de variación para cada ítem en las dos aplicaciones del cuestionario, ordenados por los ejes temáticos³. Los ítems mejor valorados son los que tienen las medias más altas y el coeficiente de variación indica el grado de consenso entre los expertos consultados en relación a cada ítem. Cuanto menor es este coeficiente, mayor es el consenso entre los expertos. Podemos observar que, en general, se mantiene la tendencia en las puntuaciones de cada ítem entre el primer y el segundo cuestionario. Así, podemos observar que en el sector de expertos del ámbito educativo el mayor consenso se produce en el ítem que valora la existencia en los centros de educación especial de un sistema ordenado de apoyo para la toma de decisiones una vez finalizada la etapa de educación obligatoria (ítem 8, CV=0,15); seguidamente, el que considera que los centros de educación especial tratan suficientemente en el currículum los objetivos relacionados con la transición (ítem 5, CV=0,22). También existe consenso elevado en considerar que desde la escuela se orienta a las familias en relación al proceso de transición (ítem 11, CV=0,26). Se trata de los ítems con medias más elevadas. Existe menos consenso en valorar el tema del apoyo que se ofrece a la toma de decisiones más allá de la ESO. (ítem 7, CV=0,4; uno de los ítems con una de las medias menos elevadas). En el ámbito postescolar, los ítems en los que se aprecia mayor consenso son: ítem 8 (referido a la formación de los profesionales de este sector, con un CV=0,14), ítem 6 (que valora el trabajo colaborativo en este ámbito, con CV=0,17); ítem 2 (la transición como proceso orientado a la inclusión laboral, participación y emancipación, CV=0,19); ítem 7 (orientación a las familias acerca del proceso, CV=0,19) e ítem 5 (trabajo de los objetivos relacionados con la transición en este ámbito, CV=0,21). Se trata también de los ítems en los que la media es más elevada. Existe menor consenso en el ítem 9, que tiene también una de las medias más bajas, correspondiente a la valoración del apoyo en la toma de decisiones sobre el itinerario a seguir más allá de la ESO (CV=0,38).

³ En la tabla se indica para cada ítem los resultados del primer cuestionario (C1) y del segundo cuestionario (C2). En este apartado se comentan las respuestas correspondientes al segundo cuestionario.

Observamos pues ciertas coincidencias en las tendencias en la valoración de los expertos, sean de un ámbito u otro, en relación a algunos ámbitos temáticos. La baja puntuación en valorar la existencia de un proceso sistemático de apoyo a los jóvenes con discapacidad en el instituto es una información que nos indica que se echa en falta el establecimiento de procesos más claros de apoyo a los jóvenes por parte de los expertos de ambos ámbitos. Por otra parte, se valora positivamente la formación de los profesionales, en un ámbito y otro, así como el trabajo que se realiza con las familias en relación a la transición. Más allá de los estadísticos que se muestran en la tabla, en los comentarios que han realizado los participantes se aporta información relevante para comprender el papel que juegan los distintos dispositivos en el proceso de transición de los jóvenes con discapacidad intelectual. Seguidamente, se presentan para cada eje temático las principales cuestiones que se han planteado por parte de los expertos.

TABLA 1. Resultados cuantitativos de los cuestionarios: Ámbito escolar y postescolar

EJES TEMÁTICOS / Ítems	Cuestionario ámbito escolar				Cuestionario ámbito postescolar			
	Nº ítem/ y cuestionario	Media	Desv. Típica	CV	Nº ítem y cuestionario	Media	Desv. Típica	CV
VISIÓN DEL PROCESO DE TRANSICIÓN								
El centro educativo se entiende el proceso de transición desde una perspectiva global	1 C1	3,84	1,278	0,33	1 C1	2,67	1,345	0,5
	1 C2	3,58	1,084	0,3	1 C2	2,25	1,138	0,5
La transición se dirige a inclusión laboral, participación cultural, emancipación	1 C1	3,83	1,249	0,32	2 C1	4,25	0,775	0,18
	2 C2	3,42	1,084	0,31	2 C2	4,23	0,832	0,19
ASPECTOS CURRICULARES Y ORGANIZATIVOS								
Objetivos de la transición incluidos en las competencias básicas del currículum de la educación obligatoria	3 C1	3,47	1,068	0,3				
	3 C2	3,09	1,044	0,33				
Objetivos relacionados con la transición se tratan suficientemente en el currículum del instituto	4 C1	3,43	1,158	0,33				
	4 C2	3,38	1,061	0,31				
Objetivos relacionados con la transición se tratan suficientemente en el currículum en el centro ed. especial	5 C1	3,73	0,884	0,23				
	5 C2	3,78	0,833	0,22				
Los objetivos de la transición se tratan suficientemente en los servicios postescolares					5 C1	4,31	0,873	0,20
					5 C2	4,23	0,927	0,21
Las medidas y recursos establecidas en los institutos de secundaria son adecuados para la transición	9 C1	3,54	0,877	0,24	10 C1	3,20	1,082	0,34
	9 C2	3,5	0,85	0,24	10 C2	3,25	1,138	0,35
ESTABLECIMIENTO SISTEMATIZADO DE ITINERARIOS DE APOYO								
En el instituto existe un proceso sistematizado y claro de apoyo para la inclusión social y laboral	6 C1	2,93	1,301	0,44	9 C2	2,60	1,121	0,43
	6 C1	2,45	0,82	0,33	9 C2	2,54	0,967	0,38
En el instituto existe un proceso sistematizado y claro para la toma de decisiones sobre el itinerario más allá de la ESO.	7 C1	3	1,301	0,4				
	7 C2	2,73	1,104	0,4				
En el centro ed. especial existe un proceso sistematizado y claro de apoyo al joven para la toma de decisiones sobre el itinerario más allá de la ESO.	8 C1	3,93	0,997	0,25				
	8 C2	4,22	0,667	0,15				
En servicios postescolares existe un proceso sistematizado y claro de apoyo al joven para la toma de decisiones sobre la transición					3 C1	2,94	1,063	0,36
					3 C2	2,54	0,967	0,38
En los servicios postescolares se emprenden acciones específicas para favorecer la transición					4 C1	4	0,966	0,24
					4 C2	3,69	1,109	0,3

EJES TEMÁTICOS / Ítems	Cuestionario ámbito escolar				Cuestionario ámbito postescolar			
	Nº Ítem/ y cuestionario	Media	Desv. Típica	CV	Nº Ítem y cuestionario	Media	Desv. Típica	CV
TRABAJO COLABORATIVO ENTRE PROFESIONALES								
Los profesionales trabajan de forma colaborativa en la escuela	10 C1	3,56	1,097	0,31				
	10 C2	3,42	0,996	0,29				
Los profesionales trabajan de forma colaborativa en los servicios postescolares					6 C1	3,94	0,680	0,17
					6 C2	3,69	0,63	0,17
TRABAJO CON LAS FAMILIAS								
Se orienta a las familias sobre el proceso de transición en el centro educativo.	11 C1	4	1,085	0,27				
	11 C2	3,79	0,988	0,26				
Se orienta a las familias sobre el proceso de transición en los servicios postescolares					7 C1	3,94	0,680	0,17
					7 C2	3,92	0,76	0,19
ADECUACIÓN DE LAS ALTERNATIVAS POSTESCOLARES								
Las alternativas postescolares son adecuadas para conseguir los objetivos de la transición	12 C1	2,92	1,110	0,38				
	12 C2	2,92	0,9	0,3				
ADECUACIÓN DE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES								
Los profesionales del ámbito escolar disponen de la formación adecuada	13 C1	3,12	0,857	0,27				
	13 C2	2,92	0,996	0,34				
Los profesionales de los servicios postescolares disponen de la formación adecuada					8 C1	4	0,516	0,13
					8 C2	4	0,577	0,14
COORDINACIÓN DE SERVICIOS								
El centro educativo lidera los procesos de coordinación entre servicios y profesionales	14 C1	2,86	0,949	0,33	11 C1	2,50	1,033	0,4
	14 C2	2,4	0,699	0,29	11 C2	2,31	0,855	0,37
Existe un trabajo coordinado entre dispositivos educativos y postescolares.					12 C1	2,69	1,014	0,37
					12 C2	2,46	0,877	0,35

Fuente: Elaboración propia

Visión del proceso de transición

Sin duda, la visión general que se tenga del proceso de transición que viven los jóvenes con discapacidad intelectual incide en las decisiones curriculares y organizativas que se llevan a cabo desde los diferentes dispositivos. Los expertos del ámbito escolar ponen de relieve las diferencias que hay entre los diferentes servicios del escenario educativo sobre la manera de entender el proceso de transición a la edad adulta y vida activa:

“Las características y funcionamiento de los centros de educación especial y de los institutos hacen que sea difícil dar la misma respuesta: si por una parte es evidente que desde el instituto normalmente no se tiene esta perspectiva, no sucede lo mismo desde los centro de educación especial, donde el abordaje global de las necesidades y expectativas de los alumnos y sus familias se integra en sus proyectos curriculares” (E16).

Mientras que los expertos del ámbito escolar consideran en general que el proceso de transición se concibe desde una perspectiva global (media=3,58), desde el ámbito postescolar se considera que esta visión global no está generalizada (media=2,25). La percepción de los profesionales de este ámbito es que no existe, en la etapa escolar, un enfoque global de lo que representa el proceso de transición para los jóvenes con discapacidad intelectual:

“Creo que hace falta una visión global de lo que representa el proceso que lleva a la vida adulta. En general, domina el hecho de enfocar el trabajo educativo con las personas con discapacidad de forma fragmentada, de manera que desde cada centro se enfoca como si se tratase de una etapa cerrada, poco permeable con lo que viene después. Con esta afirmación no quiero decir que desde el centro educativo no exista una preocupación por lo que vendrá después, pero en general ésta se focaliza en el último año de escolaridad, cuando se empieza a pensar en las alternativas que habrá o no habrá después del periodo educativo” (P6).

En cuanto a la visión de la transición en el ámbito postescolar, los expertos consideran mayoritariamente que el proceso de transición se dirige a alcanzar objetivos relacionados con la inclusión laboral, participación cultural y social, así como a lograr una progresiva emancipación de la familia (media=4,23).

Aspectos curriculares y organizativos

Respecto a los aspectos curriculares, se pide a los expertos del panel educativo que valoren si se trabaja de forma suficiente la autodeterminación, las habilidades de la vida diaria y el conocimiento del mundo laboral en la educación secundaria. Es interesante señalar que los expertos coinciden en manifestar que estos contenidos se trabajan de forma más significativa en el centro de educación especial (media=3,78) que en el instituto de secundaria (media=3,38). Las explicaciones de los expertos ayudan a comprender las diferencias en el trato curricular de los contenidos relacionados con la transición en ambos tipos de centro: por una parte, se indica el peso del componente academicista que aún impera en la secundaria obligatoria, a diferencia de lo que sucede en los centros de educación especial: “A pesar de que a nivel teórico estamos centrados en el desarrollo de competencias como la autodeterminación, a nivel práctico, y según mi experiencia como asesora a centros, aún estamos centrados en un paradigma de acumulación de contenidos” (E15). “En los centros de educación especial no existe de forma tan evidente la presión de los contenidos, cosa que facilita poner atención en el desarrollo de competencias” (E11).

Algunos profesionales remarcan un elemento que, sin duda, hay que considerar en la valoración de la preparación para la transición que se realiza desde el sistema educativo: la inexistencia de una propuesta de formación específicamente dirigida a la transición de los jóvenes con discapacidad:

“Tenemos que pensar que no disponemos de un modelo educativo para la etapa de transición ni propuestas curriculares comunes. Una de las dificultades, pues, es determinar con precisión cuál es la formación que deben tener los chicos y chicas en esta etapa y que responda tanto a sus necesidades como a las demandas y exigencias de sus contextos ambientales” (E9).

Los expertos del ámbito postescolar valoran si se trabaja suficientemente la autodeterminación, las habilidades de la vida diaria y el conocimiento del mercado laboral en los diferentes dispositivos postescolares. Aunque la media de este ítem (ítem 5) es elevada (media=4,23), con un consenso bastante alto (CV=0,21), algunas personas indican la necesidad de emprender acciones dirigidas a trabajar de forma específica estas áreas y resaltan que deberían trabajarse de forma más intensa:

“En muchas ocasiones se necesitarían más acciones dirigidas específicamente a trabajar estas áreas, y, por lo tanto, más tiempo. Las dos primeras

(autodeterminación y habilidades para la vida independiente) se deberían trabajar más y tendrían que venir con competencias de estas áreas alcanzadas, por tanto, trabajadas desde las escuelas en coordinación con las familias, y a través de los servicios comunes que ofrece la comunidad: actividades extraescolares, formación en centros cívicos...” (P2).

Los dos paneles de expertos valoran la adecuación de las medidas que se articulan en los institutos de secundaria para facilitar a los jóvenes con discapacidad intelectual una formación que les permita su posterior inclusión laboral y social. Desde el ámbito escolar se plantea, como observación general, que la adecuación de los recursos depende fundamentalmente del modelo ideológico del centro y de los equipos profesionales que son responsables de éste:

“Hay centros donde todo el tema de la diversidad se trata, se debate y se planifica desde la CAD (Comisión de Atención a la Diversidad), donde el psicopedagogo tiene un papel importante juntamente con el equipo multiprofesional y algún miembro del equipo directivo. Otras de estas acciones quedan muy diluidas por otras prioridades. Sin embargo, los alumnos con alteraciones del comportamiento acostumbran a tener más protagonismo que los jóvenes con discapacidad intelectual. Estos últimos siempre quedan al final de la lista” (E11).

Establecimiento sistematizado de itinerarios de apoyo

En primer lugar, se valora si en la educación secundaria hay un proceso claro de sistematización de apoyo al joven que favorezca el alcance de objetivos relacionados con la vida adulta. Hacer la pregunta a los dos paneles de expertos se justifica por la relevancia que tiene la educación secundaria como punto de partida de la transición y período en el que se toman decisiones clave sobre esta temática.

Los expertos de los dos paneles coinciden en considerar que se percibe poca sistematización en el proceso que debería facilitar la transición a la vida adulta (media=2,45 panel escolar, media=2,54 panel postescolar).

“No existe un proceso sistematizado y claro. Llevo 30 años de vida como docente, psicopedagogo y asesor, he pasado por todo tipo de centros y este planteamiento no lo he encontrado en ningún servicio. Pocos centros tienen una comisión específica relacionada con la atención a la diversidad que esté perfectamente integrada, aceptada y reconocida a nivel de centro, por lo que estos planteamientos son poco efectivos” (E11).

“No existe un proceso sistematizado, más bien es cada servicio y sus profesionales que hacen lo que pueden, con los recursos que tienen. Falta una guía que oriente a los centros sobre qué trabajar y como hacerlo a lo largo del paso del joven por la etapa de secundaria, y como enfocar el trabajo con el joven y su familia, teniendo en cuenta todos los recursos de la comunidad” (P6).

Nuevamente, las respuestas de los expertos indican la existencia de diferencias en este punto entre los institutos y los centro de educación especial (ítem 7, media=2,73 y CV=0,4; e ítem 8, media=4,22 y CV=0,15). Respecto a los institutos, parece que las acciones que realiza el centro se limitan a las que hace el orientador y las que, en el marco de las programaciones curriculares individuales, intentan hacer hincapié en la orientación y la toma de decisiones sobre los itinerarios a seguir. En cambio, los expertos consideran que en los centro de educación especial este tema está mejor programado. Por lo general, estos centros se han relacionado durante largo tiempo con

servicios postescolares determinados, por lo que existen unos itinerarios preestablecidos que facilitan los procesos de orientación. Ahora bien, ello no quiere decir que la decisión acerca del mejor dispositivo postescolar sea fácil:

“Una vez finalizada la etapa escolar, el joven y la familia no tienen un itinerario claro de apoyo a seguir, ya que cada centro está relacionado prioritariamente con unos servicios determinados, y el joven va dando vueltas hasta encontrar un lugar adecuado para él. No existe un centro que sea punto de referencia único de orientación en este proceso.” (P9).

Un elemento que, sin duda, influye en el tema tratado en este apartado es considerar a la persona con discapacidad como protagonista de su vida. En este sentido, varios expertos plantean que aún cuesta favorecer la participación activa de la persona en el proceso de toma de decisiones que afectan a su vida:

“Creo que desde los diferentes servicios aún se debe trabajar mucho todo lo relacionado con la participación de las personas con discapacidad en su propio proyecto de vida. Como profesionales acostumbramos a plantear opciones de lo que consideramos mejor para ellos, pero no somos capaces de escuchar su opinión y fomentar que se expresen. Aquí también tiene incidencia cómo lo tratan desde la familia (normalmente infantilizado), pero quien tiene un papel más importante son los profesionales”. (P12).

Desde los servicios postescolares también se valora en qué medida se emprenden, desde el ámbito postescolar, acciones específicas para favorecer el proceso de transición a la edad adulta y vida activa de los jóvenes con discapacidad intelectual. Aunque se reconoce que se realiza un seguimiento individual de cada persona, se valora que las acciones que se llevan a cabo a veces no son suficientes. Se incide también en la necesidad de coordinar los diferentes dispositivos, en un mismo ámbito y los servicios de los distintos escenarios.

Trabajo colaborativo entre profesionales

Aunque se admite que el trabajo colaborativo entre profesionales cada vez está más integrado en la práctica profesional, en los comentarios se observa la tendencia de valorar que las realidades de cada centro son muy diferentes, dependiendo de la organización y de la voluntad de los orientadores y tutores. Nuevamente, se insiste en la diferencia entre institutos y centros de educación especial, planteando que generalmente el nivel de colaboración es más elevado en estos últimos.

En el ámbito postescolar este ítem es uno de los que mayor consenso ha obtenido (Media=3,69, CV=0,17), aunque se admite que el nivel de colaboración entre profesionales de distintos servicios debe mejorar para apoyar de forma efectiva los procesos de transición de los jóvenes con discapacidad: “Es necesario invertir mayores esfuerzos para que se pueda realizar un trabajo de colaboración que permita garantizar su éxito (mayor traspaso de información, proyectos comunes, protocolos de derivación y trabajo en red...)” (P4).

Algunos expertos comentan que las dinámicas de coordinación de servicios y profesionales existen sobre todo entre dispositivos que se integran en una misma entidad. Sin embargo, a veces los intereses diferenciados entre las diferentes entidades obstaculiza los procesos de colaboración: “Las entidades en general prefieren crear recursos propios con el argumento que de esta manera se facilita la colaboración. Más que planificación centrada en la persona podríamos decir que estamos en la planificación centrada en las entidades” (P2).

Trabajo con las familias

Se pide a los expertos de cada panel que valoren las acciones de orientación sobre el proceso de transición del joven con discapacidad intelectual dirigidas a las familias (dispositivos, alternativas formativas y/o laborales, etc.). Los expertos valoran las acciones realizadas en su propio ámbito de trabajo. Aunque en ambos ámbitos existe un consenso considerable en valorar que se trabaja efectivamente en este sentido (ítem 11, ámbito escolar, CV=0,26; ítem 7, ámbito postescolar, CV=0,19), en los comentarios aparece nuevamente la consideración que es en los centros de educación especial donde se tiende a trabajar más intensamente con las familias el tema de la transición.

En los servicios postescolares se comentan diferentes situaciones. En primer lugar, se expone la necesidad de sistematizar los circuitos y las opciones para que se pueda transmitir la información de manera más comprensible y clarificadora. En segundo lugar, se comenta que debería proporcionarse una información completa acerca de las distintas posibilidades existentes:

“...la información probablemente es sesgada, o limitada a las alternativas existentes, no se orienta a crear, entre todos los implicados, nuevas oportunidades que realmente puedan dar respuesta a las demandas y necesidades de las personas. No se muestran nuevas oportunidades.” (P2).

En tercer lugar, se remarca la necesidad de buscar fórmulas de trabajo que, más allá de ofrecer información sobre futuras etapas de los jóvenes con discapacidad, constituyan espacios de formación que ayuden a las familias a acompañar a los jóvenes en su crecimiento a lo largo de su vida: “Es muy importante organizar espacios con la familia que sea realmente formativos. Además de ser espacios catárticos donde exponer lo que pasa, las familias deberían tener la oportunidad de desarrollar competencias para afrontar los diferentes procesos vitales” (P11).

Adecuación de las alternativas postescolares

Se solicita al panel de expertos del ámbito educativo que valore si las diferentes alternativas postescolares dirigidas a las 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, etc.). Existe variabilidad en los comentarios; hay quien considera que las alternativas son adecuadas, mientras que algunas personas consideran que las alternativas son insuficientes a nivel de recursos y cantidad. Otros expertos condicionan su respuesta al carácter mayoritariamente específico que tienen los dispositivos postescolares: “Se trata en su mayoría de espacios específicos para personas con discapacidad. Sería favorable diseñar procesos accesibles reales utilizando los entornos que ya existen en los procesos de transición del resto de jóvenes” (E12).

Adecuación de la formación de los profesionales

A cada panel de expertos se les pide que valoren si los profesionales del ámbito donde trabajan disponen de formación adecuada sobre el proceso de transición. La valoración de la formación de los profesionales en el ámbito postescolar es más alta (media 4, CV=0,14, el mayor grado de consenso) que la que la de los profesionales del ámbito escolar (media 2,92). En el ámbito escolar se comenta de nuevo la diferencia entre centros ordinarios y especiales: los profesionales de los centros de educación especial disponen, en su mayoría, de una mayor formación específica en el ámbito de la atención a las personas con discapacidad.

En sus comentarios, los expertos del ámbito postescolar plantean algunas sugerencias relacionadas con la formación: así, se insiste en la necesidad de la formación continua y las acciones de supervisión. Se insiste en la necesidad de desarrollar, a través de procesos formativos, la capacidad para transformar los modos tradicionales de trabajo con personas con discapacidad adoptando modelos que apoyen efectivamente los proyectos personales.

Coordinación de servicios

El proceso de transición se inicia en la etapa educativa, con lo cual el papel del centro educativo como impulsor del proceso es fundamental. En ambos paneles los expertos otorgan una valoración baja a este ítem (media=2,4 ámbito escolar y media=2,31 postescolar). Se considera el liderazgo que pueden ejercer en este tema los equipos multiprofesionales:

“Los equipos multiprofesionales podrían tener un papel clave, y de hecho lo tienen en algunos territorios, pero no de forma generalizada. Debería replantearse el papel de estos equipos para reforzar su rol en los procesos de transición, en un proceso en el que la distribución de responsabilidades estuviera suficientemente definido para disponer de un protocolo de funcionamiento claro”. (P6).

A los expertos del ámbito postescolar se les pide también que valoren si existe suficiente coordinación entre servicios educativos y servicios postescolares para potenciar los procesos de transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual. Se valora, en general, que la coordinación debería mejorar:

“Sería muy importante que desde los servicios postescolares pudiéramos interaccionar de una manera establecida, clara, sistemática con los centros de educativos para aportar esta visión y, si hace falta, un nuevo enfoque para potenciar programas de transición iniciados, desarrollados y liderados desde los centros educativos”. (P2).

Conclusiones

El objetivo del estudio presentado es obtener datos sobre la adecuación de los servicios o dispositivos donde se trabaja con jóvenes con discapacidad intelectual a lo largo de su proceso de transición a la vida adulta, indicando los principales problemas y dificultades percibidos por los profesionales. La aplicación del método Delphi nos ha permitido aproximarnos a las percepciones y valoraciones de expertos tanto del ámbito escolar como postescolar sobre diferentes aspectos relacionados con el proceso de tránsito, e identificar algunas de las situaciones que dificultan este proceso a los jóvenes con discapacidad. Entre ellos, destacamos los siguientes:

- 1) Se ha puesto de manifiesto la existencia de discrepancias entre el centro ordinario (instituto de educación secundaria) y el centro de educación especial. Estas discrepancias se concretan en la visión del proceso de transición como un proceso global, la adecuación del currículum y la realización de acciones sistemáticas dirigidas a facilitar la transición. En todos ellos, se valora que en el centro de educación especial se desarrollan acciones más adecuadas.
- 2) No existe un modelo educativo y curricular consensuado para la etapa de transición. Pese al avance realizado en los planteamientos inclusivos en los últimos años, se pone de

manifiesto que en los institutos de secundaria existen dificultades reales para que las acciones educativas (tanto curriculares como organizativas) respondan a las necesidades que experimentan los jóvenes con discapacidad intelectual.

- 3) La fragmentación de dispositivos y servicios, especialmente en el ámbito postescolar, obstaculiza la construcción de procesos en los que se conjuguen distintas dimensiones (laboral, relacional, social, etc.).
- 4) No existe un proceso sistematizado que ayude a tomar decisiones acerca de los itinerarios a seguir una vez finalizada la etapa de educación secundaria obligatoria. Aunque desde los centros de educación especial se trabaja en este sentido, desde los institutos de secundaria se perciben grandes dificultades para orientar adecuadamente a los jóvenes y sus familias acerca de las alternativas postescolares que pueden resultar más adecuadas.

A partir de esta investigación, sugerimos distintas líneas a emprender para mejorar los procesos de transición de los jóvenes con discapacidad:

- Establecer protocolos de actuación que clarifiquen las acciones curriculares y de orientación a emprender en el centro educativo en la educación secundaria, y de forma específica a partir de los 14 años, con los jóvenes y con sus familias.
- Articular acciones específicas de coordinación entre centros educativos y dispositivos postescolares y comunitarios que permitan planificar con suficiente tiempo las trayectorias individuales.
- Potenciar el papel de los equipos multiprofesionales en la articulación de redes de trabajo interprofesional, por su conocimiento del territorio y por la perspectiva global que disponen acerca de los servicios educativos, sociales y comunitarios del territorio. Los procesos de coordinación entre profesionales, familias y agentes escolares y sociolaborales relacionados con la transición a la edad adulta y vida activa de los jóvenes con discapacidad intelectual son imprescindibles para evitar las perspectivas fragmentadas que impiden abordar el proceso de tránsito desde una visión integral.
- La perspectiva de los jóvenes con discapacidad no puede dejarse al margen en la construcción de sus propios proyectos de vida. En este sentido, sugerimos como línea de trabajo la formación de los profesionales para apoyar efectivamente a los jóvenes con discapacidad en la toma de decisiones acerca de sus proyectos de vida y para ayudarles a establecer los procesos que les permitan conseguirlos.

En función de los resultados obtenidos, se plantea realizar entrevistas en profundidad a profesionales y a personas con discapacidad que se encuentran en distintas fases de su proceso de transición. Este trabajo nos permitirá complementar la información obtenida para profundizar en el análisis de la red de los servicios de transición y en el planteamiento de propuestas de mejora.

Referencias bibliográficas

- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 295-316.
- Cobb, R.B. y Alwell, M. (2009). Transition Planning. Coordinating Interventions for Youth with Disabilities. *Career Developmental for Exceptional Individuals*, 32 (2), 70-81.
- Franklin, K.K. y Hart, J.K. (2007). Idea Generation and Exploration Benefits and Limitations of the Policy Delphi Research Method. *Innovative Higher Education*, 31, 237-246.

- Hudson, B. (2006). Making and missing connections: learning disability services and the transition from adolescence to adulthood. *Disability & Society*, 21(1), 47-60.
- Jordán, B., Verdugo, M.A. y Vicent, C. (2005). *Análisis de la evolución del Empleo con Apoyo en España*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Documentos 59/2005
- 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.
- Kohler, P.D. y Field, S. (2003). Transition-Focused Education: Foundations for the Future. *The Journal of Special Education*, 37 (3), 174-183.
- Madaus, J.W., Gerber, P.J. y Price, L.A. (2008). Adults with Learning Disabilities in the Workforce: Lessons for Secondary Transition Programs. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23 (3), 148-153.
- Martínez Piñeiro, E. (2003). La técnica Delphi como estrategia de consulta a los implicados en la evaluación de programas, *Revista de investigación educativa*, 21, 2, 449-463.
- Martínez Rueda, N. (2002). *Juventud y discapacidad. Programas y herramientas para facilitar la transición a la vida adulta*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Muntaner, J.J. (2003). Transición a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad. *Bordón*, 55 (1), 115-132.
- Pallisera, M., Fullana, J. y Vilá, M. (2005). La inserción laboral de personas con discapacidad. Desarrollo de tres investigaciones acerca de los factores favorecedores de los procesos de inserción. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 295-313.
- Pallisera, M. y Rius, M. (2007). ¿Y después del trabajo, qué? Más allá de la integración laboral de las personas con discapacidad. *Revista de Educación*, 342, 329-348.
- 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., Vilá, M. y Fullana, J. Beyond school inclusion: secondary school and preparing for labour market inclusion for young people with disabilities in Spain. *International Journal of Inclusive Education*. 16 (11-12), 1115-1129.
- Parrilla, A., Gallego, C. y Moríña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Roselló, 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.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. y Ispizcua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Test, D.W., Mazzotti, V.L., Mustian, A.L., Fowler, C.H., Kortering, 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.

- Valls, M.J., Vilá, M., Pallisera, M. (2004). La inserción de las personas con discapacidad en el trabajo ordinario. El papel de la familia. *Revista de Educación*, 334, 99-117.
- Vilá, M., Pallisera, M. y Fullana, J. (2007). Work integration of people with disabilities in the regular labour market: What can we do to improve these processes? *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32 (1), 10-18.
- Vilá, M., Pallisera, M. y Fullana, J. (2010). ¿Contribuye a la inclusión laboral la formación que recibe el alumnado con discapacidad intelectual en la ESO? Análisis y propuestas. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (3), 51-66.
- Vilá, 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.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Cueto, B., Malo, M.A., Rodríguez, V. y Francos, C. (2009). Trayectorias laborales de las personas con discapacidad y centros especiales de empleo: análisis empírico con a Muestra de Vidas Laborales. Ministerio de Trabajo e Inmigración. Secretaría de Estado de Seguridad Social. www.seg-social.es/stpri00/groups/public/documentos/binario/119779.pdf (consulta realizada el 01-10-12).

Fecha de entrada: 21 de noviembre de 2012
Fecha de revisión: 17 de diciembre de 2012
Fecha de aceptación: 26 de marzo de 2013