

¿Contribuye a la inclusión laboral la formación que recibe el alumnado con discapacidad intelectual en la ESO?

Análisis y propuestas

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208
Recepción: 03/09/2010
Aceptación: 29/09/2010

**Montserrat Vilà Suñé,
Maria Pallisera Díaz,
Judith Fullana Noell**
(Departamento de Pedagogía.
Universidad de Girona)

RESUMEN

Las investigaciones centradas en el análisis de buenas prácticas de inclusión laboral de personas con discapacidad demuestran la importancia de la formación previa, y específicamente la recibida en la etapa de Secundaria. El objetivo de este artículo es presentar los resultados de una investigación sobre las características básicas de la formación laboral que reciben los jóvenes con discapacidad intelectual en la ESO. En el primer apartado se realiza una aproximación al papel de la educación secundaria en el desarrollo del rol laboral desde una óptica inclusiva. A continuación, se presenta la investigación realizada con el objeto de obtener datos sobre la adecuación de la formación socio-laboral que se realiza en la ESO (objetivos, método y resultados). Por último, se plantean las orientaciones dirigidas a mejorar las oportunidades futuras de inclusión laboral desde el sistema educativo.

PALABRAS CLAVE

Inclusión laboral; personas con discapacidad intelectual; educación secundaria obligatoria; formación laboral; educación inclusiva.

ABSTRACT

Research focused on best practices of work inclusion of people with disabilities shows the importance of training in secondary education programs. The objective of this paper is to present the results of a research about the basic characteristics of the training received by students with intellectual disabilities in compulsory secondary programs in our context. Firstly, we analyse what the training received in the regular secondary education in the achievement of an inclusive job. Afterwards, we present the objectives, methods and results of the research addressed to obtain information about the work training done in the secondary programs. In the conclusion, we state the main strategies to be implemented in the educational system in order to improve the future opportunities of work inclusion of young people with intellectual disabilities.

KEY WORDS

Work inclusion; people with intellectual disability; secondary education; work training; inclusive education.

(Pp. 51-66)

1. Introducción

Hay que reconocer que, pese al avance de la filosofía y las prácticas inclusivas en la etapa escolar en nuestro país, la inclusión laboral de las personas con discapacidad constituye aún un reto. Los últimos datos oficiales muestran que el año 2008 sólo el 28,3% de la población con discapacidad en edad laboral estaba trabajando (Instituto Nacional de Estadística, 2008 y 2009). El actual contexto económico configura una situación aún peor: Aguilar (2010) plantea que en el año 2009 la contratación de las personas con discapacidad ha disminuido en un 15% y su tasa de paro es 4 veces más alta que el resto de los trabajadores. Cuando el candidato sufre una discapacidad intelectual, el porcentaje de desempleo aumenta hasta el 60%. La coyuntura económica actual no es la única causa de esta situación; la escasa e inadecuada formación contribuye a las dificultades para desempeñar el rol laboral. La formación se configura como un elemento clave en los procesos de inserción laboral, como se pone de relieve en distintas investigaciones (Jordán et al, 2005; Pallisera y Rius, 2007; Vilà et al, 2007). Concretamente, el período de la educación secundaria obligatoria se configura como un escenario especialmente relevante al constituir, además de un espacio formativo específico, el escenario educativo en el que todos los jóvenes plantean proyectos de futuro y toman decisiones relacionadas con su tránsito a la vida activa.

Plantear acciones potenciadoras de la inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual implica tener en cuenta el rol del sistema educativo, concretamente la etapa de la secundaria obligatoria. En

este sentido, es necesario aproximarnos a los procesos formativos que se producen en esta etapa para analizar en qué medida se responde a las necesidades futuras de los jóvenes. La comprensión del contexto en el que se producen las acciones formativas anteriores a la inclusión laboral es fundamental para establecer acciones de mejora que respondan tanto a las necesidades futuras de los jóvenes como a las condiciones que configuran el actual marco escolar.

Siguiendo a Hudson (2006), pensamos que es necesario conocer suficientemente los contextos implicados en los procesos de tránsito, puesto que una comprensión global de las claves que organizan la atención de los jóvenes con discapacidad en los escenarios implicados (la escuela, entre ellos) favorecerá la efectividad de las acciones que se realicen para mejorar estos procesos. Con esta finalidad, desarrollamos una investigación centrada específicamente en estudiar cómo la educación secundaria está preparando, en estos momentos, a los estudiantes con discapacidad para su futura inclusión laboral (Vilà, 2008)¹. El objetivo de este artículo es presentar los resultados de una de las fases de este estudio, centrada en la obtención de información sobre las características básicas de la formación laboral que reciben los estudiantes con discapacidad en la secundaria obligatoria. La estructura es la siguiente: en el primer apartado se realiza una aproximación al papel de la escuela secundaria en la preparación para la inclusión laboral, a partir de los resultados de investigaciones centradas en esta temática. Seguidamente, se presenta la investigación anteriormente mencionada realizada por nuestro grupo de investigación. Finalmente, en las conclusiones,

¹ El título de la investigación es *Análisis de la formación para la inserción laboral de las personas con discapacidad en la etapa de educación secundaria en España. Propuestas de actuación para la mejora de la formación sociolaboral*. Proyecto financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (Período 2005-08). SEJ2005-01957/EDUC.

se plantean las orientaciones a establecer para mejorar las oportunidades futuras de inclusión laboral de los alumnos con discapacidad intelectual desde la escuela.

2. El papel de la escuela secundaria en los procesos de inclusión laboral

Diversos estudios realizados en el ámbito internacional reconocen la importancia de la educación secundaria obligatoria en la posterior inserción laboral de los jóvenes con discapacidad (Cobb y Alwell, 2009; Kaehne y Beyer, 2009; Kohler y Field, 2003; Madaus et al, 2008; Test et al, 2009; Winn y Hay, 2009). En nuestro contexto contamos también con varias investigaciones que ponen de relieve que la formación recibida en las etapas anteriores a la inclusión laboral constituye un factor clave para mejorar las oportunidades de desarrollar un rol laboral en el mercado ordinario. (Pallisera et al, 2005; Vilá et al, 2007). A partir del amplio espectro de investigaciones realizadas bien desde la perspectiva de la transición (modelo ampliamente desarrollado en el contexto anglosajón durante los últimos 30 años y centrado en estudiar el proceso que lleva desde el final de la secundaria a la inclusión laboral) (Hudson, 2006; Koller y Field, 2003; Rusch et al, 2009, Winn y Hay, 2009), o bien centradas en el desarrollo de los procesos de inserción laboral desde una perspectiva inclusiva (Alomar, 2004; Colectivo IOE, 1998; Rius, 2005; Vilá et al, 2007), podemos concretar algunos de los elementos clave que convierten a la escuela en factor decisivo para la inserción:

- En primer lugar, un elemento clave consiste en *equilibrar los currículos académicos con componentes relacionados con la autodeterminación*. Diversos estudios centrados en los factores faci-

litadores de la inclusión laboral de las personas con discapacidad inciden en subrayar el papel que tienen las habilidades sociopersonales (toma de decisiones, autoestima, responsabilidad, resolución de problemas...) en el éxito de estos procesos (Alomar, 2004; Rius, 2005; Pallisera et al, 2005; Vilá y Pallisera, 2006; Vilá et al, 2007). Estas habilidades forman parte de los componentes que se consideran claves en la autodeterminación (Wehmeyer, 1998). Concretamente, las habilidades que se incluyen en la autodeterminación son: toma de decisiones, resolución de problemas, habilidades para establecer y conseguir objetivos, habilidades de independencia, asumir riesgos y seguridad, habilidades de autoobservación, evaluación y refuerzo, habilidades de autoinstrucción, habilidades de autodefensa y liderazgo, locus de control interno, atribuciones positivas de eficacia y de expectativas de resultados, autoconsciencia y autoconocimiento. Diversos estudios muestran que el mayor dominio de las habilidades relacionadas con la autodeterminación están relacionadas con mejores posibilidades de inclusión sociolaboral en los procesos de tránsito a la vida adulta. (Wehmeyer y Schwartz, 1997; Test et al, 2009; Martin et al, 2007; Trainor, 2008; Madaus et al, 2008). Como señala Peralta (2008), promover la autodeterminación implica modificar el modelo de enseñanza por parte del profesorado y el estilo educativo dominante en las familias.

- El segundo elemento clave tiene relación con *el rol de la escuela en los procesos de coordinación de profesionales, servicios y agentes relacionados con el tránsito a la vida adulta*. Parte de la complejidad de

los procesos de tránsito a la vida adulta viene dada por la multiplicidad y diversidad de agentes implicados. En este contexto, es necesario establecer con claridad las responsabilidades y funciones de cada agente, así como liderar los procesos de coordinación entre ellos. La escuela secundaria se configura como el elemento clave en el liderazgo de los procesos de tránsito (Rusch et al, 2009), puesto que tiene una posición central como institución formadora, por la facilidad de acceso a las familias, el conocimiento de los jóvenes y la disponibilidad de profesionales preparados. Las familias desempeñan un papel muy importante en los procesos de tránsito, y diversos estudios muestran que en la medida en que la familia se implica con las actividades educativas que realizan sus hijos colaborando con los profesionales mejoran las posibilidades de inclusión social y laboral (Newman, 2005, en Turnbull et al, 2009:74), Lindstrom et al (2007). El análisis de buenas prácticas de inclusión laboral indica que el papel de la familia es fundamental para el éxito de estos procesos. En esta línea, los resultados de la investigación sobre factores facilitadores de la inclusión laboral (Valls et al, 2004) concuerdan con investigaciones desarrolladas anteriormente en nuestro contexto (Colectivo IOE, 1998, 2003), incidiendo en señalar la necesidad de iniciar las dinámicas de colaboración en la etapa escolar.

3. Objetivo de la investigación y método

El sistema educativo español ha avanzado significativamente en las últimas décadas en el compromiso hacia la inclusión, tanto en las etapas de educación

infantil y primaria como en la de secundaria obligatoria. Lógicamente estos avances se deben continuar impulsando para así asegurar una adecuada respuesta educativa a todo el alumnado, que ha de garantizar una formación de calidad para el desempeño futuro de roles sociales y laborales desde la perspectiva del verdadero compromiso con la inclusión. Es desde este punto de partida que se desarrolla el estudio que presentamos, el cual constituye una de las fases del proyecto de investigación: "Análisis de la formación para la inserción laboral de las personas con discapacidad en la etapa de educación secundaria en España. Propuestas de actuación para la mejora de la formación sociolaboral" (Vilá et al, 2008a). En este artículo nos centramos concretamente en presentar los resultados más significativos relacionados con los objetivos siguientes:

1. Describir los itinerarios educativos del alumnado con discapacidad, destacando especialmente su participación en programas de formación sociolaboral en la etapa de secundaria.
2. Valorar la adecuación de la formación sociolaboral desarrollada actualmente en la etapa de educación secundaria.

A partir de este análisis, se proponen las modificaciones organizativas, estructurales y curriculares que deberían tenerse en cuenta para que desde el sistema educativo se dote a las personas con discapacidad de los recursos formativos que le permitan la inclusión laboral.

Para el logro de estos objetivos se realiza un estudio de campo consistente en visitas a centros y entrevistas a profesionales. El instrumento utilizado

es una entrevista que incluye tres bloques temáticos:

- 1) Bloque A. Información descriptiva del centro.
 - Municipio, titularidad, tipo de enseñanzas que imparte el centro, número de alumnos y unidades
- 2) Bloque B. Datos referidos a la formación sociolaboral. Comprende diferentes cuestiones dirigidas a conocer si en el currículum del centro se integran experiencias de enseñanza y aprendizaje dirigidas a potenciar la formación sociolaboral y en qué medida se benefician de estas experiencias de formación sociolaboral los estudiantes con discapacidad. Cuestiones:
 - ¿El alumnado con discapacidad del centro trabaja contenidos de formación sociolaboral? (se indican como orientativas: Conocimiento del mundo laboral (valor del trabajo en el mundo contemporáneo, sectores y categorías profesionales, normativa laboral, contratos, lectura de nóminas, técnicas de búsqueda de empleo, seguridad y condiciones de salud laboral...); conocimiento de la propia identidad (conocimiento de las posibilidades y necesidades personales, autonomía ajustada, motivaciones, preferencias y posibilidades laborales, salud y atención personal...))
 - En caso afirmativo, se solicita información acerca de cuál es el profesorado responsable, en qué cursos se recibe esta formación y cuál es la metodología de trabajo (agrupación del alumnado, tipología de actividades, etc.)
 - ¿El alumnado con discapacidad recibe acciones de orientación laboral a lo largo de su escolariza-

ción en el centro? ¿cuáles son sus características? ¿Participa la familia en estas acciones?

- 3) Bloque C. Datos referidos a los estudiantes con discapacidad escolarizado en el centro. Este apartado se dirige a recoger datos personalizados sobre cada estudiante con discapacidad escolarizado en el centro con el objeto de obtener *información sobre el desarrollo de su escolarización*, los parámetros que condicionan la atención actual que recibe en el centro de secundaria y las previsiones de futuro.
 - Itinerario seguido en la etapa secundaria
 - Propuesta de escolarización
 - Soporte específico que recibe (adaptación curricular, atención por parte de profesionales específicos, etc.)
 - Formación específica sociolaboral

Para la selección de los centros se parte de los datos facilitados por la administración educativa sobre la escolarización de los alumnos con discapacidad en la educación secundaria obtenidos en una primera fase de la investigación (Vilá et al, 2008b). Se visitan en total 18 centros, distribuidos en 7 localidades ubicadas en la provincia de Girona. De éstos, 15 son públicos, 3 concertados (se trata de centros de titularidad privada que reciben fondos de la administración para su funcionamiento). Previamente a la visita se envía una carta explicativa a los centros y se realiza un contacto telefónico mediante el que se concreta fecha y hora de la visita, así como el profesional del centro que va a ser entrevistado. Las entrevistas se graban y son posteriormente transcritas y analizadas mediante técnicas de análisis de contenido. Durante el curso estudiado, los 18 centros atienden a un total

de 75 estudiantes con discapacidad, 25 de los cuales tienen discapacidad intelectual, todos ellos cursando la secundaria obligatoria. Seguidamente mostramos los principales resultados de la investigación que aportan información sobre los objetivos propuestos, centrándonos concretamente en los jóvenes con el diagnóstico de discapacidad intelectual.

4. Resultados

Organizamos los resultados en tres apartados: en primer lugar, nos referimos a las decisiones que se han tomado desde los centros para organizar la atención de los jóvenes con discapacidad; a continuación, nos centramos específicamente en la información referente a la formación que se ofrece en los centros directamente relacionada con la inclusión laboral. Finalmente, se plantean algunas observaciones sobre el papel del centro educativo en los procesos de coordinación de servicios y profesionales necesarios para la transición a la vida activa.

4.1. La organización de la atención educativa a los jóvenes con discapacidad en la ESO. Diversidad de estrategias, una misma tendencia

Conocer cómo organiza cada centro la atención a los jóvenes con discapacidad permite realizar una aproximación al marco contextual en el que se producen las acciones educativas. El emplazamiento de los alumnos con discapacidad es, generalmente, la primera decisión que toman los centros, y la opción elegida va a condicionar la posterior atención ofrecida a estos alumnos.

En el ámbito del sistema educativo ordinario, existen en el Estado español distintos recursos y medidas organizativas, curriculares y metodológicas para atender a las necesidades específicas del alumnado en la etapa de secundaria². En la tabla 1 podemos ver la relación de dichos recursos, así como sus características básicas.

Acción tutorial (Plan Acción Tutorial)	Conjunto de acciones educativas relacionadas con la orientación personal, académica y profesional del alumnado, la cohesión y dinamización del grupo clase, etc.
Comisión de Atención a la Diversidad (CAD)	Tiene como principales funciones: concreción de criterios y prioridades para la atención a la diversidad del alumnado, la organización, ajuste y seguimiento de los recursos de que dispone el centro y de las medidas adoptadas, seguimiento de la evolución del alumnado, propuesta, si es necesario, de planes individualizados, etc.
Medidas específicas de atención a la diversidad del alumnado en el aula ordinaria	Medidas de refuerzo y ampliación de los aprendizajes en las distintas materias del currículum
Planes Individualizados (PI)³	Son planes destinados a un alumno en concreto que no progresa adecuadamente a pesar de las adaptaciones en la programación ordinaria. Incluyen las ayudas, apoyos y adaptaciones necesarias. Surge a propuesta del dictamen escolarización, informe psicopedagógico o demanda tutor/a o profesor/a.

.../...

² Dado que entre las distintas comunidades autónomas del Estado español existen, en lo que concierne a dichas medidas y recursos, ciertas variaciones, vamos a tomar aquí como referencia, por razones de vinculación por parte de las autoras, la Comunidad Autónoma de Catalunya (Departament Educació, 2009).

³ Sustituyen en Catalunya a las llamadas ACIs (adecuación curricular individualizada), que han sido vigentes desde mediados de los ochenta hasta el curso 2008-2009.

.../...

Programas de diversificación curricular: las aulas abiertas	Tienen como finalidad que el alumnado que lo requiera consiga los objetivos y las competencias básicas de la etapa y obtenga el graduado en educación secundaria obligatoria a través de una organización de contenidos y materias del currículo distinta a la establecida con carácter general y una metodología específica y personalizada.
Programas de diversificación curricular específicos: las unidades de escolarización compartida (UEC)	Destinados a alumnado con inadaptación al medio escolar, problemas de comportamiento, conductas agresivas, absentismo y/o riesgo de exclusión social que tengan como mínimo 14 años. Se trabajan contenidos propios de la etapa pero en relación con actividades de tipo práctico vinculadas a oficios. Se desarrollan en unidades de escolarización compartidas entre diferentes entidades (públicas o privadas) de reconocida experiencia en el campo de la adolescencia en riesgo social y el centro docente en que el alumno está matriculado, del cual seguirá dependiendo académicamente y administrativamente.
Unidades de apoyo a la educación especial (USEE).	Unidades de recursos para facilitar que el alumnado con discapacidad intelectual severa, discapacidad motriz o trastornos graves del desarrollo y la conducta, susceptibles de ser escolarizados en centros específicos, pueda participar en entornos escolares ordinarios. Están ubicadas en centros ordinarios y escolarizan entre cinco y ocho alumnos. Los alumnos de la USEE forman parte de un grupo ordinario y se recomienda que un tercio del tiempo escolar se dedique a actividades escolares con su grupo clase.

Tabla 1. Recursos y medidas específicas en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de Educación Secundaria

Como situación intermedia entre la escolarización ordinaria y la específica debemos considerar, en el marco del Estado español, la modalidad de escolarización compartida, que consiste en que el alumno está escolarizado simultáneamente en un centro ordinario y en un centro de educación especial, estando no obstante matriculado en el centro de mayor permanencia. Esta modalidad requiere de coordinación entre los profesionales de los centros que atienden al alumno y de la colaboración imprescindible de los profesionales especialistas en lo que con-

ciene a la elaboración, aplicación y seguimiento de los planes individualizados de cada alumno.

En nuestro estudio *todos los estudiantes con discapacidad intelectual siguen adaptaciones del currículum de referencia para el grupo clase, y la gran mayoría está emplazado en alguna de las opciones en las que existe una atención específica, de mayor o menor alcance, fuera del grupo ordinario*. Podemos observar en la tabla 2 la distribución de estudiantes en relación a la propuesta de escolarización:

Propuesta de escolarización	Número de estudiantes
1. Grupo clase correspondiente sin adaptación curricular	0
2. grupo clase correspondiente con adaptación curricular que se trabaja en el aula	3
3. Grupo clase correspondiente con adaptación curricular que se trabaja fuera del aula	2
4. Escolarización entre el grupo clase que le corresponde y otro grupo específico (en el mismo centro)	9
5. Escolarización mayoritaria en un grupo específico	6
6. Escolarización compartida entre escuela ordinaria y escuela especial	5

Tabla 2: Distribución de los estudiantes con discapacidad en relación a la propuesta de escolarización.

Las 3 primeras opciones, que se corresponden con las propuestas de escolarización basadas en la atención en el grupo de referencia, son las minoritarias en los resultados observados. Diecinueve estudiantes se encuentran distribuidos en las modalidades 4, 5 y 6; catorce estudiantes (más de la mitad de los escolarizados en la muestra estudiada) en las opciones de escolarización compartida entre grupo-clase y aula específica, y cinco en la modalidad de escolarización compartida y escuela especial.

El análisis de estos datos lleva a plantear dos observaciones: la más evidente es que se confirma la tendencia señalada en otros estudios recientes realizados en nuestro contexto en atender a los jóvenes con discapacidad intelectual durante buena parte de la jornada escolar en un aula específica. (Arnáiz, 2009; Escudero et al, 2009; González et al, 2009; Martínez Abellán et al, 2010). La segunda observación se refiere a plantear que esta tendencia es coherente con la línea que siguen mayoritariamente los centros de secundaria consistente en realizar agrupaciones de estudiantes en base al rendimiento académico especialmente a partir de tercer curso de la ESO.

4.2. La formación para la inclusión laboral

Los datos sobre el emplazamiento de los estudiantes son importantes para permitirnos situar los ejes que configuran la atención a los estudiantes con discapacidad. Ahora bien, como plantean González et al (2009), más allá de las cuestiones acerca de los agrupamientos, lo importante es qué y cómo se enseña a los estudiantes, es decir, si estos agrupamientos realmente conllevan una mejora de la

atención de estos estudiantes. Analizando específicamente los datos obtenidos sobre la formación laboral impartida en los centros con los alumnos con discapacidad, la primera observación a destacar es que, en general, en la mayoría de los centros no existe un planteamiento organizado orientado a la enseñanza de los contenidos curriculares relacionados con el desempeño del rol laboral en el sentido que se planteaba en el Bloque 2 de la entrevista. Como podremos observar, se trata de acciones de orientación, más que de planes específicos de formación. Las características de las acciones realizadas siguen los siguientes parámetros:

- a. Las acciones se concentran en la gran mayoría de los centros en 4º curso de la ESO, aunque en algunos de los centros pueden iniciarse el año anterior. Por lo general, se dirigen a la totalidad del alumnado que va a finalizar el segundo ciclo de la secundaria obligatoria.
- b. Se trata de acciones de corta duración, que se suelen enmarcar en el Plan de Acción Tutorial que se dirige a todos los estudiantes.
- c. Estas acciones suelen consistir en: sesiones generales dirigidas a presentar las diversas opciones existentes al final de la secundaria; visitas a Expo Jove⁴; charlas en las que en ocasiones intervienen profesionales que aportan información acerca de distintas profesiones u oficios. En algunos centros ubicados en localidades donde existen programas específicos para jóvenes mayores de 16 años sin el graduado de la ESO, participan profesionales de estos programas para informar de las características de esta formación. Junto a estas acciones, que realizan la práctica totalidad de los centros, en algunos se realizan

⁴ Certamen que organiza anualmente la Generalitat de Catalunya para mostrar las distintas opciones formativas.

acciones específicas: por ejemplo, en uno de ellos se dispone de huerto y los alumnos que tienen el currículum adaptado siguen un programa obligatorio dirigido a cuidar del huerto. En otro centro se ha incluido en las actividades dirigidas a estudiantes de primer ciclo acciones de orientación dirigidas a trabajar el autococonocimiento y en el segundo ciclo las actividades se centran en la exploración de intereses profesionales, actitudes y expectativas. En dos centros más se han desarrollado durante algunos cursos acciones específicas relacionadas con la formación de las habilidades sociales.

- d. En relación a los profesionales que intervienen en estas actividades, se mencionan por lo general el tutor de la clase, junto con el apoyo, en ocasiones, de especialistas como el psicopedagogo del centro o de la Asociación de Madres y Padres.

Más allá de estas acciones que se dirigen a la práctica totalidad de los estudiantes, y de las que participan los alumnos con discapacidad, la mayoría de los centros que escolarizan estudiantes con discapacidad reconocen realizar algunas acciones específicas con ellos. Por lo general, se trata de entrevistas individuales realizadas por parte de alguno de los especialistas que intervienen en el centro (psicopedagogo, pedagogo terapeuta, responsable de USEE o aula específica, psicopedagogo del equipo multiprofesional, etc.), y en la mayoría de los casos el objetivo es estudiar las posibilidades de derivación a otros servicios una vez se prevé finalizada la escolarización en la ESO. Resalta en la práctica totalidad de los centros la voluntad de contar con la familia en los procesos de toma de decisiones que implican a sus hijos con disca-

pacidad, y el interés explícito que muestran los profesionales en conocer qué expectativas tienen los padres en relación al futuro de sus hijos. Quien generalmente se reúne con ellas son los profesionales especialistas, junto con, en ocasiones, los tutores. A destacar que en ningún caso se ha mencionado la existencia de dificultades para establecer acciones colaborativas con la familia, contrastando así nuestros resultados con los del estudio de Moliner et al (2008) en el que los profesionales de los centros de secundaria señalan que la relación con la familia es, en ocasiones, difícil.

Cabe decir que una de las cuestiones que más preocupa a los profesionales del centro es la derivación a otros servicios, laborales o formativos, una vez finalizada la ESO, puesto que las alternativas ordinarias existentes más allá de la escuela para los jóvenes con discapacidad intelectual son, en nuestro contexto, más bien escasas.

Los resultados obtenidos acerca de la formación laboral ofrecida a los alumnos con discapacidad intelectual nos lleva a concluir que no existe un trabajo sistemático de los contenidos que a partir de las investigaciones se muestran como favorecedoras de la posterior inclusión laboral de las personas con discapacidad. Las acciones que se realizan se enmarcan, por lo general, en el plan de acción tutorial de los centros y tienen un carácter más orientador que formativo, centrándose básicamente en el último año y con el objetivo de facilitar a los alumnos las decisiones acerca de dónde y como orientar su posterior itinerario formativo o laboral. Nos encontramos ante una situación un tanto paradójica: como hemos visto, la mayoría de los estudiantes con discapacidad están emplazados, como mínimo

durante la mitad de la jornada escolar, en un espacio específico (aula abierta, USEE...); y en ellas siguen, mayoritariamente, adaptaciones curriculares con claro dominio de los contenidos académicos que configuran los currícula de secundaria. Las agrupaciones en espacios específicos, que se justifican por la posibilidad de ofrecer una atención más personalizada, se utilizan básicamente para los mismos contenidos que el grupo de referencia, aunque adaptados. En este sentido, los agrupamientos, en general, no se utilizan en estos momentos como una oportunidad de ofrecer a los estudiantes con discapacidad una formación que mejore sus oportunidades futuras de inclusión laboral.

4.3. El centro educativo y su papel en los procesos de coordinación necesarios para la transición a la vida activa

Algunos de los resultados del estudio realizado nos llevan a plantear que la escuela secundaria no está, en estos momentos, desempeñando al cien por cien el papel clave que podría jugar en la articulación de los procesos de coordinación necesarios para el tránsito de los jóvenes con discapacidad a la vida activa.

En primer lugar, se observa una escasa implicación del conjunto de los profesionales del centro en la educación de los jóvenes con discapacidad: en la totalidad de los centros, el profesorado que trabaja con ellos son profesionales específicos (responsable del aula o espacio donde se atienden a los jóvenes con discapacidad, psicopedagogo del centro, etc.). Ello muestra que, una vez se ha tomado la decisión acerca del em-

plazamiento del joven en el centro, éste pasa a ser considerado responsabilidad exclusiva de los especialistas. Otras investigaciones realizadas en nuestro contexto coinciden con esta observación. Así, Martínez Domínguez (2005:22-3) señala que la aplicación de medidas excepcionales para responder a la diversidad y la incorporación a los centros de nuevas figuras estables no ha sido el detonante para mejorar el trabajo en equipo en el que se integren estos profesores y su actuación en el proyecto de centro: por el contrario, se ha establecido una doble cultura entre el profesorado especializado en contenidos y docencia ordinaria, y el profesorado especializado en sujetos y programas especiales.

En segundo lugar, se observa la existencia de distintos agentes, en relación con el trabajo conjunto o coordinación con otros servicios o proyectos. Por una parte, hemos visto que existe un trabajo con la familia que se va trabando en general a lo largo de reuniones y encuentros diversos a lo largo del itinerario escolar que sigue el joven en el centro. Lo mismo ocurre en el caso de requerirse en momentos puntuales de la escolarización la acción de profesionales específicos de otros servicios. Ahora bien, la relación con otros servicios, programas o proyectos a los que pueden vincularse con posterioridad a su paso por el instituto los alumnos con discapacidad se reduce, por lo general, a contactos y reuniones realizados durante el último curso. Es decir, no existe un trabajo explícitamente dirigido a trabajar el proceso de tránsito de los jóvenes con discapacidad a lo largo de su paso por el instituto. Ello no quiere decir que no exista preocupación por parte de los profesionales: a lo largo de la realización del trabajo de campo hemos podido consta-

tar la dedicación e interés por organizar de la mejor manera posible la atención a los alumnos con discapacidad. Sencillamente, lo que constatamos es que no existe, por parte de la Administración educativa, un procedimiento que oriente a los centros educativos en las acciones a realizar para facilitar la transición de los jóvenes con discapacidad a la vida activa. En la ausencia de este procedimiento, la preocupación por la transición se manifiesta por lo general en los momentos inmediatamente anteriores al tránsito, que es cuando se exploran por parte de los profesionales en cada instituto cuáles son los recursos que se disponen en el territorio.

En tercer lugar, se observa que, en general, desde el centro educativo no se percibe la futura inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad como una prioridad a trabajar desde el centro, excepto en los casos en los que el tránsito es inmediato (es decir, en el último curso de secundaria). Parece que la preocupación mayoritaria es cómo trabajar con el joven en el centro, mejorando su aprendizaje, rendimiento y, si es posible, su ámbito relacional. Pero no existe la conciencia de que del trabajo realizado en la ESO dependen las oportunidades futuras de inclusión laboral. Sin duda, son muchas las presiones para los profesionales de secundaria; por ejemplo, en uno de los centros se menciona que ante el reto de trabajar con alumnos procedentes de 24 países, priorizan trabajar un proyecto de plan de convivencia; en otros centros nos comentan que se prioriza durante los primeros cursos la adaptación del alumno al centro; ciertamente se trata de objetivos coherentes con la oferta de una enseñanza de calidad, pero no están en contradicción con potenciar desde el centro de secundaria las máximas oportunidades de inclusión laboral.

5. Conclusiones: cómo mejorar las oportunidades de inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual desde la Educación Secundaria Obligatoria

La progresiva extensión de los procesos de inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual a lo largo de las etapas educativas en nuestro país ha llegado a la secundaria obligatoria, período especialmente relevante para la posterior inclusión laboral y social. La investigación realizada nos permite disponer de una fotografía del escenario educativo donde los jóvenes con discapacidad inician los procesos de tránsito a la vida adulta, señalando las tendencias básicas a partir de las cuales plantear estrategias para mejorar, desde la educación secundaria, sus oportunidades de inclusión laboral.

Por una parte, se necesita emprender las acciones formativas destinadas al profesorado, con el fin de dar a conocer la importancia de su papel en la potenciación de los procesos de tránsito a la vida activa, para todos los estudiantes, pero especialmente para los que tienen discapacidad. La inclusión en la sociedad y en el empleo requiere de un trabajo previo, que debe realizarse también en la escuela. Para ello se debe incidir en las actitudes, pero también en las estrategias facilitadoras del logro de objetivos relacionados con la vida adulta. En este sentido, las habilidades relacionadas con la autoterminación cobran un papel primordial, y por lo tanto debería plantearse tanto su potenciación en los contextos educativos

como en la formación del profesorado para promover estas habilidades. En uno de los escasos trabajos realizados en nuestro contexto, el propio profesorado reconoce que la principal dificultad para promover la autodeterminación entre los estudiantes es la falta de formación que disponen (Peralta et al, 2005). Participar en el trabajo coordinado entre profesionales de distintos servicios (educativos, sociales, laborales...) y liderar los procesos que requieren un trabajo colaborativo entre ellos exige igualmente una formación específica, tanto en actitudes como en estrategias.

Ahora bien, aunque los procesos formativos son necesarios, estos deben ir acompañados por el apoyo decidido de acciones políticas por parte de la administración educativa. En estos momentos, entre las funciones establecidas, por ejemplo, para los especialistas en orientación educativa de los centros de educación secundaria (Departament Educació, 2009), se distinguen tres ámbitos de actuación: a) atención al alumnado (docencia en grupo y atención individualizada, b) apoyo técnico al profesorado y c) orientación al alumnado y apoyo a la acción tutorial, proponiéndose que el primero ocupe un 50% de la dedicación y apareciendo dentro de la tercera categoría, y entre un listado de más de diez posibles actividades a realizar, la función correspondiente a la planificación y el desarrollo de actividades de orientación escolar, principalmente al final de cada etapa escolar. Parece claro, pues, que se intuye la importancia de la preparación para un futuro tránsito a la vida laboral para todos los jóvenes pero que este objetivo no se sitúa en un plano de actuación prioritaria. Así pues, la definición de un marco legal que reconozca la transición a la edad adulta y vida activa como un objetivo básico de la educación secundaria es fundamental para

facilitar la toma de decisiones curriculares congruente con el desarrollo de los roles adultos, y para permitir la clarificación y distribución de responsabilidades entre los distintos agentes implicados. En este sentido, establecer unas líneas estratégicas claras que orienten acerca de cuándo, cómo y con qué agentes establecer procesos de coordinación constituye un factor clave para facilitar a los profesionales el trabajo conjunto en el proceso de tránsito a la vida activa. El estudio de las estrategias que se llevan a cabo en otros países son un buen punto de partida para concretar las acciones de coordinación necesarias en nuestro contexto: mencionamos, por ejemplo, la obligatoriedad de incluir en los programas individuales un análisis individualizado de necesidades relacionadas con la transición, a partir de los 14 años, en los EE.UU (Kohler y Field, 2003; Rusch et al, 2009) y la obligatoriedad de realizar reuniones específicas para planificar la transición durante el último año de escuela, con protocolos específicos para facilitar el trabajo interinstitucional en el proceso de transición en UK (Kaehne y Beyer, 2009).

Incorporar estos planteamientos en la educación secundaria obligatoria sería no sólo positivo para los estudiantes con discapacidad, sino que beneficiaría al conjunto del alumnado. Ahora bien, para ello, se hace necesaria una transformación de la cultura de los centros de secundaria tanto a nivel de la toma de decisiones curriculares como en relación a considerar el proceso de tránsito a la vida activa como una responsabilidad compartida por parte del profesorado del centro y la comunidad. No debemos olvidar que la inclusión escolar no es en ella misma un fin, el objetivo final de cualquier sociedad adquiere una dimensión más amplia y se sitúa en el ámbito social.

Estamos hablando, sin duda, se trata de un objetivo complejo. Ahora bien, aunque existen evidentes necesidades de mejora, también se aprecian en los escenarios implicados en la transición algunas fortalezas: la motivación y sensibilización del profesorado especialista en los centros de secundaria; la existencia de dinámicas de colaboración entre profesionales (tutores, especialistas de centro y especialistas de equipos multiprofesionales) y entre centro educativo y familias; el aumento progresivo de los estudios centrados en las metodologías favorecedoras de los procesos de inclusión escolar; la creciente preocupación profesional por potenciar los procesos inclusivos más allá de la escuela y el incremento de experiencias relacionadas con la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual. Todos ellos constituyen claves a partir de las cuales sustentar, junto con las mejoras necesarias señaladas, los procesos de tránsito hacia la inclusión laboral.

Referencias

- ALOMAR, E. (2004). El treball dels joves amb retard mental en entorns normalitzats: anàlisi d'una realitat de treball amb suport. Tesis doctoral, Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- AGUILAR, R. (2010). La crisis hunde el empleo para los discapacitados. Público.es. (21- 2-2010). <http://www.publico.es/espana/296554/tesis/hunde/discapacitados>. (consulta realizada el 3-3-2010)
- ARNÁIZ, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223.
- COBB, R.B. y ALWELL, M. (2009). "Transition Planning. Coordinating Interventions for Youth with Disabilities". *Career Developmental for Exceptional Individuals*. 32 (2), 70-81.
- COLECTIVO IOÉ (1998). *Discapacidad y Trabajo en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- COLECTIVO IOÉ (2003). *La inserció laboral de les persones amb discapacitats*. Barcelona: Fundació la Caixa, Col·lecció d'Estudis Socials, 14.
- DEPARTAMENT EDUCACIÓ (2009). Resolució de 29 de maig relativa a l'organització i funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària per al curs 2009-2010. Generalitat de Catalunya
- ESCUDERO, J. M.; GONZÁLEZ, M. T. y MARTÍNEZ, B. (2009). "El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas". *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, pp. 41-61.
- GONZÁLEZ, M. T.; MÉNDEZ, R. M. y RODRÍGUEZ, M. J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 79-104.
- HUDSON, B. (2006). "Making and missing connections: learning disability services and the transition from adolescence to adulthood", *Disability & Society*, 21(1), 47-60.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2008): Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia". (<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft15/p418&file=inebase&L=0>) (consulta realizada el 2-12-09).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2009): "Panorámica de la discapacidad en España. Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia". *Cifras. Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística*, núm. 10. (<http://www.ine.es/revistas/cifra/1009.pdf>) (Consulta realizada el 24-2-10).

- JORDÁN, B.; VERDUGO, M. A.; VICENT, C. (2005). *Análisis de la evolución del Empleo con Apoyo en España. Real Patronato sobre Discapacidad*. Ministerio de Asuntos Sociales. Documentos 59/2005
- KAEHNE, A. y I 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.
- LINDSTROM, L., DOREN, B., MERTHENY, J., JOHNSON, P. y ZANE, C. (2007). "Transition to Employment: Role of the Family in Career Development". *Exceptional Children*, 73(3), 348-366.
- 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.
- MARTIN, J. E.; VAN DYCKE, J.; D'OTTAVIO, M. y NICKERSON, K. (2007). The Student-Directed summary of performance: increasing Student and Family Involvement in the Transition Planning Process. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(1), 13-26.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, R.; DE HARO, R. y ESCARBAJAL, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1) 1-31.
- MOLINER, O.; SALES, A.; TRAVER, J. A.; FERRÁNDEZ, R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de educación secundaria obligatoria: análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educación y Diversidad*, 2, 99-127.
- PALLISERA, M.; FULLANA, J. y VILÀ, M. (2005). La inserción laboral de personas con discapacidad. Desarrollo de tres investigaciones acerca de los factores favorecedores de los procesos de inserción, a *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), pp. 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.
- PERALTA, F. (2008) Educar en autodefinición: profesores y padres como principales agentes educativos. *Educación y diversidad*, 2, 151-166.
- PERALTA, F.; GONZÁLEZ-TORRES, M. C. y SOBRINO, A. (2005). Creencias y conocimientos de los profesores acerca de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad cognitiva. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 433-448.
- RIUS, M. (2005). *Recerca sobre les persones amb discapacitat psíquica contractades a l'Administració de la Generalitat de Catalunya. Anàlisi de la incidència de la inserció laboral en diferents dimensions de la vida dels treballadors amb discapacitat psíquica*. Tesis doctoral, Universitat de Girona.
- RUSCH, F. R.; HUGUES, C.; AGRAN, M.; MARTIN, J. E. y JOHNSON, J. R. (2009). "Toward Self-Directed Learning, Post-High School Placement, and Coordinated Support. Constructing New Transition Bridges to Adult Life". *Career Developmental for Exceptional Individuals*, 32(1) 53-59.
- 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

- ties. *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.
- TURNBULL, A.P., RUTHERFRD TURNBULL III y KYZAR, K. (2009). "Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión. Enfoque de los Estados Unidos de América." *Revista de Educación*, 349, 69-99.
- VALLS, M. J., VILÀ, M. y 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.
- VILÀ, M. y PALLISERA, M. (2006). "Acciones a desarrollar desde el centro educativo para facilitar los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad. Aportaciones a partir de una investigación". *Bordón*, 58(1), 91-104.
- VILÀ, M.; PALLISERA, M.; FULLANA J. (2007): "Work integration of people with disabilities in the regular labour market: What can we do to improve these processes?", *a Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(1), pp. 10-18.
- VILÀ, M. (Dir); FULLANA, J.; PALLISERA, M.; JIMÉNEZ, P.; CARDONA, M.; RIUS, M.; SANTIAGO, J. (2008a). Análisis de la formación para la inserción laboral de las personas con discapacidad en la etapa de educación secundaria en España. Propuestas de actuación para la mejora de la formación sociolaboral. Proyecto financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (Período 2005-08). SEJ2005-01957/EDUC.
- VILÀ, M.; PALLISERA, M.; FULLANA, J.; CASTRO, M. (2008b). "La escolarización de alumnos con discapacidad en la educación secundaria en el Estado español (2000-04). Punto de partida para el análisis de la formación sociolaboral". XXV *Jornadas de Universidad y Educación Especial*. Universitat de Vic, 12-13 marzo.
- WEHMEYER, M. L. (1998). Self-Determination and Individuals with significant disabilities: examining meanings and misinterpretations. *JASH-Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 23(1), 5-16.
- WEHMEYER, M. y SCHWARTZ, M. (1997). "Self-Determination and positive adult outcomes: a follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities". *Exceptional Children*, 63(2), 245-255.
- WINN, S. y HAY, I. (2009). Transition from school for youths with a disability: issues and challenges. *Disability & Society*, 24(1), 103-115.

Sobre los autores

Montserrat Vilà Suñé

Profesora titular del departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona. Sus principales líneas de investigación se centran en la inclusión escolar y social de personas con discapacidad. Miembro del grupo de investigación sobre diversidad de la Universitat de Girona.

Contacto: montserrat.vila@udg.edu

Maria Pallisera Díaz

Profesora titular del departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona. Sus principales líneas de investigación se centran en la inclusión social de personas con discapacidad (transición a la vida adulta e inclusión laboral). Miembro del grupo de investigación sobre eiversidad de la Universitat de Girona.

Contacto: maria.pallisera@udg.edu

Judit Fullana Noell

Profesora Titular del Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona. Sus principales líneas de investigación se centran en la evaluación de programas y proyectos y en la inclusión social y educativa de personas con discapacidad (transición a la vida adulta e inclusión laboral). Miembro del grupo de investigación sobre Diversidad de la Universitat de Girona.

Contacto: judit.fullana@udg.edu

**Reflexiones
teóricas
(theoretical
reflections)**

