

PLANIFICACIÓN DE LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD

Cristina Jenaro
Profesora Ayudante. Facultad de Psicología
Universidad de Salamanca

La transición de jóvenes con discapacidad a la vida adulta y al mundo del trabajo es objeto de interés de estudio en nuestros días. Este proceso debe culminar en la obtención de un empleo útil y/o una actividad digna y en una autonomía personal, independencia y acceso al rango de adulto. Debe además conducir al desarrollo de una relaciones sociales y a la participación en la vida de la colectividad y en actividades de tiempo libre. Por último, debe permitir al joven redefinir su papel en el seno de la familia (O.C.D.E. 1987).

Es posible adoptar dos enfoques para potenciar el éxito de la transición de jóvenes con discapacidad. El primero va encaminado a la adopción de medidas “sociales”, tales como la eliminación de barreras, la concienciación de la sociedad, o el establecimiento de leyes que fomenten la denominada “discriminación positiva”. Un segundo enfoque engloba una serie de medidas centradas en la persona. Todas ellas pretenden actuar a nivel “individual” para mejorar sus habilidades y conocimientos. Desde esta perspectiva, uno de los elementos considerados clave por un gran número de autores es el logro lo que se denomina la “madurez profesional” o el grado de madurez exigible al sujeto en cada una de las etapas por las que va atravesando para tomar decisiones responsables o tendentes a construir su itinerario profesional. Es entonces un concepto relativo más que absoluto y alude a habilidades que pueden graduarse en función de la edad cronológica del estudiante y, por tanto de la etapa del sistema educativo en el se encuentre.

Centrándonos entonces en los componentes de madurez profesional en jóvenes en transición es posible distinguir entre habilidades que permitan una adecuada elección profesional, una obtención de un empleo y el mantenimiento del mismo. En el cuadro siguiente se resumen los componentes de cada una de estas de estas áreas.

Tabla 1. Componentes de la madurez vocacional en jóvenes en transición

ELECCIÓN	OBTENCIÓN	MANTENIMIENTO
-----------------	------------------	----------------------

❖ Conocimiento de uno mismo	❖ Orientación/ motivación hacia un trabajo	❖ Hábitos y conductas laborales básicas
❖ Conocimiento del mundo profesional/labora	❖ Habilidades de búsqueda de un empleo	❖ Habilidades de afrontamiento personales/ambientales
❖ Habilidades de toma de decisiones profesionales	❖ Autopresentación (p. ej. Currículo, solicitudes de empleo, entrevistas).	❖ Habilidades de relaciones interpersonales
❖ Habilidades de planificación	❖ Competencias profesionales	❖ Actitudes y valores laborales

Fuente: adaptado de Farley, Bolton y Little (1990)

Habilidades de elección profesional: Evaluación e intervención

Potenciar las habilidades de elección profesional debe ser un objetivo perseguido desde la primaria, fomentando el conocimiento de uno mismo, las habilidades de solución de problemas o toma de decisiones, así como las habilidades de planificación. Es función de los educadores conseguir que el estudiante adquiera un autoconcepto realista, especialmente en alumnos con discapacidad, quienes suelen presentar un retraso en su desarrollo vocacional (Bolton, 1975; McHugh, 1975; Lerman, 1976; Conte, 1983; Goldberg y Johnson, 1978; Jenaro, 1997). Ello permitirá al estudiante optar por diferentes especializaciones, teniendo en cuenta sus intereses, necesidades, valores y aptitudes profesionales (Schroedel, 1991). Uno de los medios más adecuados consiste en implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación. (Corn y Bishop, 1985). Por ejemplo, se puede compartir con ellos el proceso de interpretación de los test u otras pruebas de rendimiento, de modo que el estudiante se convierta en un colaborador de igual estatus en el proceso de evaluación (Farley, Bolton y Parkerson, 1992; Genskow, 1970; Johnson, 1973; Spike, 1976; Vash, 1984). Además, se deben utilizar programas que fomenten el autoconocimiento (para más información consúltese Rodríguez Moreno, 1991; Jenaro, 1997).

Posteriormente, en la etapa de secundaria, y para mejorar el conocimiento del mundo profesional/ocupacional, es necesario ofrecer una adecuada y asequible información sobre las diferentes alternativas existentes. Numerosos estudios indican que la formación profesional que recibe este colectivo está escasamente relacionada con las demandas del mercado laboral (Bowe, 1985; Roessler, Fletcher, y Price 1992). Otros trabajos aluden al fracaso escolar/educativo de estos estudiantes debido a dificultades de

aprendizaje, problemas personales, y preocupaciones sociales y familiares que producen bajos rendimientos y baja autoestima, lo que favorece la decisión de abandonar. Una explicación adicional es la falta de un papel activo en la toma de decisiones sobre el programa que se desea cursar (Lichtenstein, 1993; Means, 1987).

En el Informe de 1994 sobre la situación del empleo de las personas con discapacidad (Consejo Económico y Social, 1995) se reitera que un factor indirecto de exclusión es la falta de preparación educativa que afecta a un número importante de estas personas. Tanto debido a características de la propia discapacidad (por ejemplo, deficiencias psíquicas que afectan a la capacidad de aprendizaje) o a factores concurrentes (periodos prolongados de hospitalización, imposibilidad de salir del domicilio, falta de recursos educativos especiales), los niveles educativos de este colectivo son bastante bajos. Tomando como referencia datos de 1986 (Consejo Económico y Social, 1995), casi un 54% de las personas con discapacidad entre los 6-64 años era analfabeta o carecía de cualquier tipo de estudios. Esta proporción ascendía a casi el 86,5% en el caso de personas con retraso mental, y al 72% en personas con deficiencias mixtas. Las personas con deficiencias sensoriales en esos años contaban con niveles de estudios más elevados, seguidos por personas con deficiencias físicas. Además, los niveles de formación eran sistemáticamente más elevados en el caso de los varones.

Los estudiantes con discapacidad suelen tener mayores dificultades o acceso más restringido a experiencias o profesionales, por lo que la información sobre alternativas formativas, profesionales o laborales, es de capital importancia (Tindall, 1987; Bagley, 1985; Bowe, 1985; Roessler, Fletcher y Price, 1992; Cambra, Fernández, Díaz-Minguez, Carrasco y Navarro, 1989; Consejo Económico y Social, 1995).

Asimismo se ha de hacer especial hincapié en informar a los estudiantes sobre distintas alternativas laborales existentes, condiciones de trabajo, normativa laboral, y otros contenidos específicamente referidos al trabajo. Para ello pueden aprovecharse las actividades curriculares ordinarias, como son por ejemplo, la formación profesional de base que reciben los alumnos desde los seis años hasta finalizar cualquier modalidad de Bachillerato. En la Educación Primaria, esto podría incluirse dentro del área de Conocimiento del Medio. Y en la Secundaria Obligatoria, en el área de Tecnología, así como a través de asignaturas optativas de iniciación profesional.

Los orientadores deben ayudarle en este proceso, teniendo en cuenta las capacidades, intereses y valores de los orientados, y examinando su historia personal,

académica y, en su caso, experiencias laborales, para contrastarla con las limitaciones funcionales impuestas por sus discapacidades. Además es necesario asesorar a aquellos estudiantes cuyas expectativas no coincidan con sus aspiraciones o no estén adecuadamente contrastadas con la realidad, o que manifiesten conocimientos poco realistas sobre sus capacidades y limitaciones y sobre posibles estudios o trabajos viables, o que desconozcan el vocabulario del mundo del trabajo (Barbitt y Burbach, 1990; Vatour, Stocks y Kolek, 1983).

Las actividades anteriormente mencionadas fomentarán la elección de una profesión basada en el conocimiento del entorno y de las alternativas profesionales, en el conocimiento de uno mismo, en la convicción de tomar una decisión informada y en la flexibilidad para cambiar de decisión si se encuentra ésta incompatible (McFarlane, 1992). Este proceso debe ser tutelado cuidadosamente con objeto de conseguir una toma de decisiones congruente y responsable que evite en un futuro la aparición de conflictos y fuentes de insatisfacción o de frustración con el trabajo (Nevill y Super, 1986). Todas estas actividades deben llevarse a cabo durante la Escolaridad Obligatoria. Para aquellos alumnos cuyas dificultades no les impidan cursar estudios superiores, las actividades de orientación deben continuarse a través del Bachillerato, donde se asegura una Formación Profesional de base a través de las materias de modalidad y de las materias optativas. Especialmente importante es continuar estas actividades con aquellos alumnos que cursan la Formación Profesional reglada.

Habilidades de obtención de un empleo: Evaluación e Intervención

La obtención de un empleo debe ser un objetivo a considerar como parte de la intervención educativa, al menos un año antes de que el estudiante finalice la formación obligatoria. Este segundo conjunto de actividades, debe además ser objetivo fundamental en aquellos alumnos que han finalizado el sistema educativo o que, por cualquier razón han abandonado el mismo. Además, criterios como la edad cronológica, deben ser también tenidos en cuenta a la hora de orientar a los alumnos sobre estas actividades que les permitan obtener un empleo. Uno de los problemas con que nos enfrentamos en el sistema educativo es que muchas de las actividades de orientación están pensadas para los estudiantes sin problemas, es decir, para aquellos sobre quienes se espera que continúen con la formación. De modo que actividades como la búsqueda de empleo y otras más relacionadas con el mundo laboral, no son contempladas como parte de las actividades prioritarias. Así, un numeroso grupo de alumnos que abandonan

el sistema educativo se encuentran en el mundo de los adultos, sin saber cómo afrontar estas actividades propias de este momento vital.

El entrenamiento en entrevistas de trabajo, habilidades de autopresentación o en la realización de un curriculum vitae son actividades básicas aunque no las únicas para la obtención de un empleo. Algunos autores (por ejemplo, Flynn, 1991) destacan que los únicos servicios de orientación verdaderamente eficaces para personas con discapacidad en transición, son aquéllos estrechamente relacionados con el emplazamiento en un trabajo. Este entrenamiento, necesario para la población general, es aún más importante para las personas desempleadas o infraempleadas y para personas con discapacidad quienes a menudo han de hacer frente a otras “minusvalías” como son su escasa formación y su escasa experiencia laboral, el entrenamiento en habilidades de búsqueda de empleo es imprescindible (Means y Farley, 1987).

Es necesario dar respuesta a aquellos alumnos cuyas dificultades personales o sociales les conviertan en población con mayor riesgo de abandono o de no superación de los requisitos para seguir cursando una formación superior. Todo ello es de especial importancia si tenemos en cuenta la preocupante tasa de fracaso escolar, y la necesidad de dar respuestas a unos alumnos que, con la extensión de la escolaridad obligatoria que, se encuentran en los últimos años de la ESO con importantes problemas de motivación, rendimiento y conducta. Existen estudios que indican que un 72% de los desempleados/as menores de 25 años provienen del abandono de los estudios y del fracaso escolar. Asimismo, casi un 50% de cada generación se presenta precozmente en el mercado de trabajo con estudios básicos o sin ninguna titulación que (Consejo de la Juventud de España, 1999).

Alternativas formativas/ocupacionales

Para los alumnos con dificultades especiales, y dentro del sistema educativo ordinario, la Ley prevé la existencia de Programas de Garantía Social (LOGSE, art.23.3). Si bien, estos programas van dirigidos a jóvenes entre 16 y 21 años, en algunas autonomías el límite de edad se amplía a 25 años para alumnos con minusvalía, reservándose dos plazas por programa. Dichos programas van dirigidos a alumnos que no han superado los objetivos de la ESO, a aquéllos que no puedan acceder a un Ciclo Formativo de Grado Medio, o a alumnos no escolarizados que no posean titulación.

Esta alternativa está constituida por 5 componentes formativos. En primer lugar, una Área de “Formación Profesional Específica”, que prepara para el desempeño de

puestos de trabajo que no requieran el título de Técnico de F.P (por ejemplo, albañilería, pintor y empapelador, cultivos hortícolas, alfarería y cerámica). Una segunda área, de “Formación y Orientación Laboral”, destinada a familiarizar a los alumnos con el marco legal, condiciones de trabajo y relaciones laborales. Una tercera area, de “Formación Básica”, que permite adquirir o afianzar conocimientos y capacidades de la enseñanza obligatoria y prepara para poder superar la Prueba de acceso a la F.P. de Grado Medio. Una cuarta área, de “Actividades Complementarias”, relacionada con el mundo del deporte y la cultura. Y por último, una quinta área de “Tutorías”, destinadas a afianzar la madurez personal de los jóvenes.

Existen tres modalidades, la primera de ellas, o de “Iniciación Profesional”, es la más adecuada para los alumnos que se encuentran escolarizados, dado que se desarrolla en los Institutos, como modalidad básicamente escolar. En la última fase pueden realizar prácticas en las empresas para facilitar la transición al mundo del trabajo. Los alumnos fuera del sistema escolar pueden optar por las dos siguientes modalidades. La primera, denominada de “Formación y Empleo” que va dirigida a jóvenes interesados en una rápida incorporación al mundo del trabajo a través de contratos de Formación o Aprendizaje. Se desarrollan en colaboración con Ayuntamientos. La segunda, denominada de “Talleres Profesionales”, va destinada a jóvenes no escolarizados y se lleva a cabo en colaboración con ONGs.

Además de las tres modalidades citadas existen programas específicos concebidos para alumnos con necesidades educativas especiales discapacitados que han estado escolarizados en régimen de integración. Estos programas se imparten en centros de secundaria y enseñanzas artísticas, o excepcionalmente en centros de educación especial. Por tanto las programaciones didácticas han de estar adaptadas (también se denomina Formación Profesional Adaptada) a las condiciones y características de los alumnos que participen en estos programas y al entorno laboral. Asimismo aún existen formaciones profesionales especiales, aunque muchas de ellas están desapareciendo. Entre ellas se encuentra la Formación Profesional Especial Modalidad Aprendizaje de Tareas: perteneciente a la Ley General (1970) que va destinada a los alumnos que ni con adaptaciones significativas podían seguir el currículum normal de la F.P. En segundo lugar, las Aulas Ocupacionales que fueron creadas para jóvenes de 14 y 15 años no escolarizados, dentro del programa de educación compensatoria. En tercer lugar, las Aulas Taller para adultos que permiten adquirir una formación profesional elemental para personal adultas que no pudieron realizar sus estudios con anterioridad.

Por otra parte, dentro de las alternativas educativas no regladas, se encuentra la Formación Profesional Ocupacional, dirigida a trabajadores desempleados, fundamentalmente (Real Decreto 3-5-1993, núm. 631/1993 BOE 4-5-1993) e incluida dentro del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP). Esta formación incluye a su vez modalidades o, más bien, tres fases como son:

1. Programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios (regulados por distintos Decretos Ordenes Ministeriales, y Resoluciones, dentro del Plan FIP) y que tiene como finalidad la inserción de jóvenes desempleados menores de veinticinco años, a través de su cualificación en alternancia con el trabajo y la práctica profesional en ocupaciones relacionadas con la recuperación o promoción del patrimonio artístico, histórico, cultural o natural, la rehabilitación de entornos urbanos o del medio ambiente, la mejora de las condiciones de vida de las ciudades, y otras actividades de utilidad social. Este programa surgió en 1985 gestionado por el Instituto Nacional de Empleo, y fue posteriormente redefinido en la Orden de 3 de agosto de 1994. Este programa permite la integración social e inserción profesional de los jóvenes tras finalizar el proyecto. Además, favorece la recuperación de los niveles de educación general, por parte de los alumnos que hayan abandonado el sistema educativo. Potencia, asimismo la información sobre el mercado de trabajo y las estrategias de búsqueda de empleo por cuenta ajena y mejora de la capacidad de gestión y la cultura empresarial de los jóvenes para la creación de su propio puesto de trabajo.

2. Unidades de Promoción y Desarrollo, que sirven, por un lado, para apoyar técnicamente a las Escuelas Taller y Casas de Oficios y por otro, para racionalizar su actuación de modo que sus proyectos constituyan verdaderos planes de desarrollo integral comarcal. Sus proyectos se ajustan a los planes concretos de cada comarca y su duración máxima es de dos años y medio. Estas Unidades analizan posibilidades de empleo de la comarca, orientan sobre las escuelas taller más adecuadas, apoyan a los Centros de Iniciativa Empresarial (CIE) y generan redes de asesoramiento para la búsqueda de empleo. Para la ejecución de estos proyectos las Entidades Promotoras deben contratar a técnicos especialistas en las diferentes materias, preferentemente jóvenes menores de veinticinco años.

3. Centros de Iniciativa Empresarial: Para apoyar a aquellos jóvenes que, tras pasar por una Escuelas Taller o Casa de Oficios, hayan manifestado la actitudes

emprendedoras. Ofrecen apoyo técnico tanto para el inicio de la iniciativa como para la búsqueda de financiación.

Esta formación es también muy flexible, dado que los cursos pueden ser de carácter presencial o a distancia, modalidad ésta especialmente adecuada para desempleados con dificultades para desplazarse. Incluyen una parte práctica que debe realizarse en aulas-taller o en empresas con las que se hayan celebrado los oportunos convenios de colaboración. Para ello los alumnos han de haber realizado un curso de FPO. La realización de la práctica profesional en la empresa por parte de los alumnos no supone la existencia de relación laboral entre ambos. Los cursos se realizan por las entidades gestoras del «Plan FIP» (INEM o Comunidades Autónomas con competencias transferidas). También pueden participar Centros Colaboradores, para impartir aquellas especialidades formativas homologadas. Asimismo, por ejemplo, organizaciones empresariales o sindicales, entidades formativas públicas y empresas, pueden participar siempre que las acciones se desarrollen a través de sus propios Centros Colaboradores autorizados. En estos cursos tienen especial prioridad, tanto para su asistencia como, por ejemplo, para percibir becas, los alumnos con minusvalía.

Los departamentos de orientación de los Institutos, así como los técnicos de orientación profesional de los Centros Base de las diferentes provincias en cada una de las Comunidades Autónomas, deben contar con toda esta información sobre las posibles salidas formativas-laborales para todos los alumnos, especialmente aquellos en situación de desventaja.

Por último, una parte de los alumnos con discapacidad, especialmente aquellos con discapacidades físicas o sensoriales, que hayan superado los objetivos de la ESO, pueden optar por cursar una formación profesional reglada. Esta formación, a partir de la LOGSE, pretende también adaptarse mejor a las demandas del mercado laboral, y se define como el conjunto de enseñanzas que capacitan para el desempeño cualificado de las distintas profesiones, formando parte de todas las etapas educativas. Los Ciclos Formativos se ordenan en dos niveles:

1. Ciclos Formativos de Grado Medio (antes Módulos II), a los que pueden acceder los que tengan el título de Graduado en Educación Secundaria, por quienes hayan realizado el primer grado de Formación Profesional y por quienes tengan aprobados los cursos primero y segundo de B.U.P. La superación de un ciclo formativo de Grado Medio da derecho a la obtención del título de Técnico.

2. Ciclos Formativos de Grado Superior (antes Módulos III), que pueden ser cursados por los que posean el título de Bachillerato-LOGSE, por quienes hayan realizado el segundo grado de Formación Profesional y por quienes tengan aprobado el COU. La superación de un ciclo formativo de Grado Superior da derecho a la obtención del título de Técnico Superior, que permitirá el acceso directo a los estudios universitarios que se determinen teniendo en cuenta su relación con los estudios de Formación Profesional cursados, de acuerdo con la normativa en vigor sobre los procedimientos de ingreso en la Universidad.

Mantenimiento de un empleo: Evaluación e Intervenciones

Una vez vistas las diferentes alternativas formativas, retomaremos las habilidades consideradas como fundamentales para lograr una madurez vocacional en jóvenes en transición. Así, dentro de las habilidades de búsqueda de un empleo, el entrenamiento en habilidades de entrevista debe ser también abordado. Esta preparación tiene indudables ventajas, si tenemos en cuenta que saber cómo buscar activamente un empleo, incluso en personas con discapacidades significativas, conduce a un logro del mismo (Murphy y Athanasou, 1994). Se debe además promover una actitud positiva hacia el trabajo, puesto que una persona con discapacidad adecuadamente cualificada pero con una pobre actitud hacia el trabajo tiene menos probabilidades de encontrar y mantener un empleo (Pierson y Crimando, 1988).

Dentro de las habilidades para mantener un empleo es posible distinguir por un lado entre las habilidades profesionales o capacitación profesional, propias de la formación profesional, y que han sido objeto de análisis en el anterior apartado, y las habilidades de supervivencia, es decir, aquéllas que permiten que un sujeto mantenga o “sobreviva” en un empleo. Dentro de éstas se consideran claves las habilidades sociales e interpersonales, el entrenamiento en solución de problemas, las técnicas de autocontrol y el entrenamiento para mejorar la flexibilidad o adaptación a los cambios que se producen a lo largo de la carrera profesional de un sujeto.

Uno de los déficits citados más frecuentemente como predictores de problemas en el empleo se refiere a las habilidades sociales. Por ejemplo, varios estudios evidencian que el rechazo social parece estar más estrechamente relacionado con habilidades sociales inadecuadas que con la capacidad cognitiva. Estudios de seguimiento en emplazamientos laborales muestran que muchas personas con

discapacidad pierden su trabajo por razones sociales más que por razones relacionadas con el rendimiento (Meyer, Cole, McQuarter y Reichle, 1990). Si analizamos además el tipo de habilidades que los empresarios consideran esenciales para un empleo observamos que las habilidades profesionales o la productividad no son las causas principales de despido, sino una serie de habilidades relacionadas con la calidad de la conducta laboral (baja asistencia, insubordinación, deficiente autocontrol de la agresividad y frustración). Ello no quiere decir que la capacitación profesional no sea relevante, pues la falta de esas habilidades da lugar a la no contratación de un sujeto más que a su posterior despido (Mueller y Wilgosh, 1991).

Conductas claves para mantener un trabajo son la responsabilidad, asistencia al trabajo y honestidad, la aceptación del rol laboral, la flexibilidad a los cambios, la productividad, el control del propio trabajo, la aceptación de la supervisión, el mantenimiento de unas relaciones adecuadas con los compañeros, y el afrontamiento de las demandas diarias del trabajo (Crites, 1982; Farley, Parkerson, Farley y Martin, Marshall, y Maxon, 1993; Mueller y Wilgosh, 1991). Por tanto, asegurar la existencia de estas habilidades debe ser también una prioridad dentro del currículo, ordinario o especial.

En resumen, es tarea de los orientadores profesionales facilitar la selección y la obtención y mantenimiento de un trabajo que sea consistente con las capacidades e intereses del cliente. Para conseguirlo deben ayudar al individuo a conocerse adecuadamente, ofrecerle información sobre alternativas formativas y/o laborales viables, ayudar a evaluar de modo realista las diferentes alternativas, entrenar al individuo en habilidades de obtención y mantenimiento de un empleo y ofrecerle información sobre servicios y recursos que pueden ayudarle a satisfacer sus necesidades (Jenaro, 1997).

Pasos para fomentar transiciones con éxito

Una vez vistas las diferentes actuaciones, destinadas a potenciar las capacidades de los estudiantes, así como a informar sobre las alternativas formativas u ocupacionales, es posible indicar algunas pautas que como profesionales de la educación, debemos poner en marcha para garantizar el éxito de la transición:

1. Comienza la planificación tan pronto como sea posible, y al menos, dos años antes de que el joven abandone el sistema educativo
2. Ten una visión del futuro

3. Busca apoyos (recursos humanos)
4. Explora las alternativas
5. Sopesa las opciones
6. Pon en marcha un plan de acción
7. Evalúa los progresos y revisa el plan
8. Identifica conexiones y recursos (recursos económicos...)

En necesario comenzar la planificación tan pronto como sea posible, al menos dos años antes de que el estudiante abandone el sistema educativo o el programa en el que se encuentre. Este plan debe estar escrito. Además se ha de tener una visión de futuro, es decir, es necesario tener en cuenta dónde esta persona se va a desenvolver en un futuro a corto y largo plazo. En función de estos criterios, se deben establecer las metas, y las fechas para conseguirlos. Es también necesario conocer los recursos y apoyos de la comunidad, identificar a personas clave y sus funciones (por ejemplo, familia/amigos, personas con experiencia en transiciones similares, profesionales). La exploración de las alternativas requiere salir el despacho, visitar diferentes lugares, hablar con representantes de diferentes agencias y organizaciones, analizar los servicios de la comunidad, aprender su lenguaje y la terminología.

Una vez adquirida esta visión de conjunto, que requerirá tener una información ocupacional/formativa completa o, en el caso del empleo supondrá conocer el mercado laboral, las empresas de la comunidad, y distintas ocupaciones y trabajos dentro de cada grupo ocupacional, es necesario sopesar las opciones y analizar las ventajas y desventajas de éstas. Esta tarea ha de realizarse junto con el equipo de planificación de la transición, que debe incluir como elementos fundamentales a la persona con discapacidad y a su grupo significativo o grupo natural de apoyo.

A continuación se ha de desarrollar un plan, en el que se ayude a la persona con discapacidad a tomar decisiones informadas. Es necesario ser flexible y reconocer que los cambios son siempre posibles. El Plan debe ser puesto en marcha, evaluado y revisado. Es también necesario identificar conexiones y recursos, esto es, decide quién te escuchará, quién te apoyará, y quienes serán las conexiones para conseguir dinero, recursos, y apoyos.

Para que estos esfuerzos den su fruto, es además necesario que la escuela o los diferentes centros formativos se conviertan en lugares donde:

1. Cada estudiante es considerado individualmente
2. Los estudiantes conforman un grupo heterogéneo que se apoyan unos a otros

3. Los entornos de aprendizaje son flexibles
4. Todos los alumnos tiene diversas necesidades que pueden ser satisfechas dentro y fuera de la escuela
5. Cada estudiante tiene unos objetivos sobre su transición
6. Los profesores se ven a sí mismos como miembros fundamentales del equipo del estudiante y la Dirección reconoce que uno de sus recursos más valiosos son los profesores y resto de personal
7. La comunidad muestra tanto entusiasmo por los logros de los estudiantes, como lo muestra cada vez que gana su equipo de futbol.
8. Los miembros de la comunidad comparten esta visión, porque ellos tambien fueron a la escuela, y aprendieron a ser ciudadanos productivos, con confianza y con respecto y aceptación de los demas como seres humanos interdependientes.

Cómo preparar a un estudiante para la transición

Podemos distinguir varias fases en la preparación de un estudiante:

1. Identificar intereses y capacidades del estudiante. Para ello pueden utilizarse instrumentos de evaluación formales o informales. La entrevista y la observación en situaciones naturales, junto con la utilización de instrumentos de evaluación de la madurez vocacional, especialmente validados con esta población, como son los cuestionarios Mi Situación Vocacional, el Inventario de Madurez para el Empleo, o el Cuestionario de Conciencia Profesional (Jenaro, 1997; Verdugo, Jenaro, y Arias, 1998) pueden ayudarnos a este cometido. Esta evaluación debe asumir un enfoque más edumétrico que psicométrico, es decir, una evaluación destinada a determinar las necesidades de un estudiante, con objeto de poner en marcha programas que palíen dicha situación. Contamos por ejemplo con el programa desarrollado por nuestro equipo, como es el Programa de Evaluación y Orientación Profesional (PEPO, Jenaro, 1997; Verdugo, Jenaro, y Arias, 1998). La evaluación de los interesas y capacidades del estudiante no sólo ha de prestar atención a las habilidades profesionales, sino también dar respuesta a aspectos médicos, capacidades físicas, competencia sociales, etc. Y todo ello debe relacionarse con las áreas de habilidades adaptativas y ambientes donde se prevé que el joven se desenvuelva en un futuro más o menos próximo.

2. Ayudar a los estudiantes a desarrollar, poner en marcha y evaluar un plan de acción. Además, se han de llevar a cabo los pasos para ayudar a los estudiantes a desarrollar,

poner en marcha y evaluar un plan de acción. Para ello pueden utilizarse diferentes metodologías, como, la resolución de problemas, entrevistas, etc. Una de las estrategias novedosas para llevar a cabo esta planificación es la puesta en marcha de los PATH (Planificación de Futuros Alternativos con Esperanza) (Pearpoint, O'Brien, y Forest, 1993). Todo ello nos ha de llevar a la realización de un plan de transición escrito en el que se detecten las necesidades de apoyo en las diferentes áreas de habilidades adaptativas, así como las personas responsables de proporcionar dichos apoyos. (Benz y Lindstrom, 1997). La planificación escrita de la transición constituye no sólo de un medio para evaluar los progresos del estudiantado, sino también de un medio objetivo para determinar la eficacia de nuestros esfuerzos como profesionales. De ahí que la evaluación previa, los esfuerzos durante y tras la salida de cada uno de los jóvenes del programa formativo o del programa de transición deban acompañarse de formularios que permitan analizar los resultados de estos esfuerzos. Además, debe realizarse un seguimiento de cada uno de los jóvenes que abandonan o finalizan nuestro programa.

3. *Crear oportunidades de empleo y de vida independiente.* Centrándonos en la preparación para el empleo, deben seguirse una serie de pasos secuenciados, que comienzan con el análisis del mercado laboral de la comunidad y el análisis de empresas. Este último debe llevarnos a la valoración no sólo de aspectos estrictamente relacionados con las características de un trabajo, sino también a evaluar todas esas características del clima laboral que, en definitiva no consisten sino en determinar la posibilidad de contar con apoyos naturales en el lugar de trabajo. Un análisis en profundidad de una empresa nos tiene que permitir elaborar un Formulario de descripción de un trabajo que dé respuesta a preguntas tales como Horario/horas requeridas, Salario/beneficios, y tareas requeridas para esa posición. Además deben indicarse las habilidades específicas, tanto las habilidades académicas funcionales (p.ej. manejar una caja registradora, contar dinero, rellenar formularios), como las competencias interpersonales requeridas, y las destrezas o capacidades físicas implicadas (p.ej. levantar/acarrear objetos repetidamente, estar de pie durante periodos prolongados, trabajar deprisa). Este análisis ha de conducir al logro de buenos emparejamientos entre la persona y el trabajo. Una vez que la persona se encuentra desempeñando un trabajo en una empresa ordinaria, es nuestra misión poner en marcha estrategias de entrenamiento, precedidas de un "acuerdo de entrenamiento". El entrenamiento ha de enfatizar aspectos como la utilización de agentes naturales (compañeros de trabajo, empresario) como apoyos en ese lugar de trabajo. Además debe

instruirse en estrategias de autorregulación de la conducta, esto es, en estrategias que permitan el autocontrol, autoevaluación, y autorrefuerzo. Para ello, podemos servirnos de herramienta adicionales como son:

- a) Las *listas de Chequeo de responsabilidades laborales*, que se deberán utilizar cuando el trabajador presenta alguna dificultad en las tareas o en realizar los requerimientos laborales diarios.
- b) El *Informe de trabajo diario* que sirve de ayuda a un trabajador para autorregular sus actitudes y conducta en el trabajo. Este listado debe incluir metas fáciles de conseguir, junto con otros aspectos que requieren mejoras. Los objetivos fácilmente accesibles permiten al trabajador tener garantizado cierto feedback positivo así como permanecer alerta sobre algunas áreas que requieren mejora.
- c) El *informe de progreso mensual*, que debe incluir competencias profesionales y habilidades de supervivencia, es decir, conductas que permitirán no sólo obtener un trabajo sino también mantenerlo o “sobrevivir” en el mismo.

Por su parte, la creación de oportunidades de vida independiente supone varios pasos como son (Jenaro, 1998):

1. Obtener el apoyo de la iniciativa, por parte de la comunidad educativa
2. Obtener apoyo por parte de las agencias de la comunidad
3. Obtener apoyo para la financiación del programa
4. Localizar un lugar para proporcionar esta instrucción fuera de la escuela
5. Reclutar el personal necesario para proporcionar esta instrucción
6. Desarrollar materiales instruccionales
7. Seleccionar a estudiantes para el programa
8. Proveerse de los utensilios y materiales necesarios para la puesta en marcha del programa
9. Facilitar la instrucción en habilidades de vida independiente
10. Controlar y evaluar el éxito del programa

Para obtener el apoyo de la comunidad educativa es preciso asegurarse de que la escuela apoya la iniciativa y planificar cómo se van a solucionar temas relacionados con el seguro escolar, posibles fuentes de financiación, coordinación y control del programa, personal necesario y tipos de instrucción ofrecida. En segundo lugar, ha de buscarse el apoyo y colaboración de otras agencias. Por ejemplo, los centros de rehabilitación profesional pueden ser un valioso recurso en estos programas, así como las diferentes ONGs e instituciones públicas relacionadas con personas con discapacidad. El apoyo

para la financiación del programa requiere servirse de iniciativas que a nivel local, provincial, regional, nacional o incluso Europeo puedan contribuir a su sostenimiento.

El lugar de instrucción ha de ser un apartamento con las características apropiadas, esto es, debe ser accesible y estar cerca del centro educativo o de un medio de transporte. El personal necesario para llevar a cabo el entrenamiento puede pertenecer al mismo centro o ser personal contratado para dicha actividad. También los voluntarios pueden ser valiosos colaboradores. Elementos clave son por un lado, la adecuada preparación de los profesionales para asumir estos nuevos retos y, por otro, la adopción de una postura abierta y creativa para dar respuesta a necesidades como son la posible reorganización de horarios de aquellos profesores que actúen como entrenadores, o la reorganización de los contenidos y horarios escolares para dar cabida a estas prácticas.

En cuanto al material instruccional, existen currículos publicados centrados en la enseñanza de habilidades sociales e instrumentales para favorecer un funcionamiento lo más autónomo posible dentro de la sociedad (ej. Desplazamientos, manejo del dinero), así como para fomentar la asistencia, participación e integración en actos sociales y recreativos. Un ejemplo es el Programa de Habilidades Sociales elaborado por Verdugo (Verdugo 1989, 1997). Estos y otros programas (p.ej. Stewart, 1977; Verdugo, en prensa) son útiles recursos instruccionales que han probado su eficacia en la preparación de jóvenes con discapacidad (Verdugo 1986, 1989a, 1989b; Verdugo y Jenaro, 1994; 1995). Una vez revisado el material se deben plantear los objetivos más adecuados para cada caso, así como los contenidos que se abordarán en cada sesión. Dependiendo de las necesidades organizativas, del nivel de los alumnos, de las necesidades educativas y del tipo de discapacidad, puede ser necesario adaptar algunos materiales o incluso crear otros nuevos. El contacto continuado con otras agencias (p.ej. Centros de rehabilitación profesional, Centros de Ayudas Técnicas) puede contribuir al diseño y provisión del material necesario.

Los grupos de entrenamiento no deben ser muy numerosos. Es además necesario prever los ajustes en cuanto al horario y a las implicaciones que esta experiencia lleva consigo (p.ej. transporte, tiempo invertido en los desplazamientos, jornada escolar). Es aconsejable organizar las sesiones en torno a una media de tres horas a la semana, preferentemente en una misma sesión, dadas las exigencias en términos de tiempo que requieren algunas actividades (p.ej. cocinar, comprar alimentos y almacenarlos). Otro aspecto fundamental hace referencia al equipamiento del apartamento. Este debe contar con los utensilios y materiales usuales en un hogar. En algunos casos se pueden solicitar

donaciones a centros o empresas de la comunidad, o se pueden utilizar materiales de segunda mano. Implicar a los estudiantes en esta actividad suele ser muy motivante y les ayuda a considerar el apartamento como su hogar.

Respecto a la instrucción de habilidades de vida independiente, debe existir un equilibrio entre el tiempo dedicado a la instrucción de habilidades específicas, y el destinado a la discusión y a las distintas actividades deportivas. Además los instructores se han de convertir en facilitadores de la toma de decisiones. Por ejemplo, decidir quién cocinara y quién comprara permite instruir en el arte. Aunque la mayor parte de la instrucción tenga lugar en el apartamento se deben incorporar otros lugares, como son los centros recreativos, los servicios de la comunidad o las instalaciones de la negociación y proporciona a los estudiantes ejemplos de la vida cotidiana, preparándolos para el próximo paso de vivir independientes (Benz y Lindstrom, 1997).

Por último, evaluar el éxito del programa o su impacto requiere recoger información de los estudiantes y del personal. Se debe además evaluar el incremento de habilidades o competencia de los estudiantes, así como sobre su satisfacción con el mismo. Es decir, tanto criterios objetivos de mejora, como criterios subjetivos de satisfacción permitirán ir mejorando el programa.

Una vida independiente, en el caso de personas con discapacidad física, requiere la existencia de pisos y entornos adaptados. En este sentido nuestra legislación contempla actuaciones específicas como las prevista en la Ley 15/1995, de 30 de mayo (B.O.E. nº 129 del 31 de mayo de 1995). Ésta tiene por objeto promover el derecho de los españoles a disfrutar de una vivienda digna y adecuada, de acuerdo con los artículos 47 y 49 de la Constitución Española y, con lo establecido en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, B.O.E. de 30-04-82). Sin embargo, es necesario profundizar en el desarrollo normativo que permita una verdadera eliminación de barreras.

Los apoyos en el área de viviendas normalizada para personas con discapacidad psíquica u otras discapacidades significativas, son aún más escasos en nuestro contexto. Por ejemplo, no contamos con leyes a nivel nacional específicamente destinadas a la financiación y promoción de estas viviendas. Aunque contamos con algunas experiencias de pisos tutelados para personas con discapacidad psíquica (por ejemplo, los creados por el Institut Municipal de Disminuïts de Barcelona, los subvencionados por las Consejerías de Servicios Sociales de las diferentes Comunidades Autónomas, o los puestos en marcha por diferentes entidades englobadas dentro de la Confederación

Española de Federaciones y Asociaciones Pro-Personas Deficientes Mentales, FEAPS), no existe aún la suficiente infraestructura ni los recursos para dar respuesta a las necesidades de transición de un gran número de personas con discapacidad psíquica.

En conclusión, la transición de un joven con discapacidad a la vida adulta ha de estar guiada por las mismas metas que para el resto de los jóvenes, esto es, el logro de un empleo y de una vida y vivienda independientes. El apoyo legal es uno de los cauces privilegiados y en muchos casos el primer paso para la provisión de recursos financieros y personales. Sin embargo la mejor de las legislaciones es inútil si de ello no se sigue la participación activa y el compromiso de todos los implicados. El personal educativo ha de propiciar las condiciones para la planificación de la transición, y poner en marcha actividades tendentes al logro de una madurez vocacional.. El trabajo conjunto y continuado, que evite también lagunas en la provisión de servicios, hará posible el logro de un trabajo y unas condiciones de vida lo más normalizadas posible en jóvenes con discapacidad.

BIBLIOGRAFIA

- Bagley, M. (1985). Service providers assessment of the career development needs of blind and visually impaired students and rehabilitation clients and the resources available to meet those needs. Journal of Visual Impairment and Blindness, 434-443.
- Barbitt, C. E. y Burbach, H. J. (1990). Note on the perceived occupational future of physically disabled college students. Journal of Employment Counseling, 27(98-103),
- Benz, M. R.; y Lindstrom, L. E. (1997). Building school to work transition programs. Strategies for youth with special needs. Austin, Texas: Pro-ed.
- Bolton, B. (1975). Preparing deaf youth for employment. Journal of Rehabilitation of the Deaf, 9, 11-15.
- Bowe, F. (1985). Jobs for disabled people. New York: Public Affairs Pamphlet, Public affairs Committee.
- Consejo Económico y Social (1995). Informe 5 sobre la situación de empleo de las personas con discapacidad y propuestas opara su reactivación. Sesión ordinaria del Pleno de 26 de octubre de 1995. Madrid: Autor.

- Conte, L. E. (1983). Vocational Development theories and the disabled person: Oversight or deliberate omission? Rehabilitation Counseling Bulletin, 316-329.
- Corn, A. L. y Bishop, V. E. (1985). Occupational interests of visually handicapped secondary students. Journal of Visual Impairment and Blindness, 475-478.
- Farley, R. C., Bolton, B. y Parkerson, S. (1992). Effects of client involvement in assessment on vocational development. Rehabilitation Counseling Bulletin, 35(3), 146-153.
- Farley, R. C., Bolton, R. y Little, N. (1990, enero). Employability assessment and planning in rehabilitation and educational settings. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 117-123.
- Genskow, J. (1970). Vocational evaluation and client responsibility. Journal of Rehabilitation, 36(3), 16-18.
- Goldberg, R. T. y Johnson, B. D. (1978). A comparative study of five groups of handicapped children in vocational rehabilitation. Scandinavian Journal of Rehabilitation Medicine, 10, 215-220.
- Jenaro, C. (1997). Orientación Profesional en Personas con discapacidad: Desarrollo y aplicación de instrumentos de evaluación e Intervención. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Salamanca.
- Jenaro, C. (1998). Transición de la escuela al trabajo y a la vida independiente. Juventud y discapacidad, 43, 31-45.
- Johnson, A. (1973). Client involvement in vocational evaluation: Some specifics. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 6, 19-21.
- Lerman, A. (1976). Vocational development. En Bolton, B. (Ed.). Psychology of deafness for rehabilitation counselors. Baltimore: University Park Press.
- Ley 15/1995, de 30 de mayo sobre límites del dominio sobre inmuebles para eliminar barreras arquitectónicas (B.O.E. nº 129 del 31 de mayo de 1995).
- Ley Orgánica, 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. 4-10-90), art. 36 y 37.

- Lichtenstein, S. (1993). Transition from school to adulthood: Case studies of adults with learning disabilities who dropped out of school. Exceptional Children, 59(4), 336-347.
- Martin, J., Marshall, J. & Maxon, L. (1993). Transition policy: Infusing self-determination and self-advocacy into transition programs. Career Development for Exceptional Individuals , 16 , 53-61.
- McFarlane, F. R. (1992, junio). What does the future hold? American Rehabilitation, 3-7.
- McHugh, D. F. (1975). A view of deaf people in terms of Super's Theory of vocational development. Journal of Rehabilitation of the Deaf, 9 (1), 1-10.
- Means, B. L. y Farley, R. C. (1987, septiembre). A pilot demonstration of the effect of value clarification on vocational training outcome. Vocational Evaluation & Work Adjustment Bulletin, 103-105.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial .
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992a). Plan de reforma de la Formación Profesional. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia .
- Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección (1992b). La reforma educativa y los centros específicos de Educación Especial. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica .
- Mueller, H. H. y Wilgosh, L. (1991). Employment survival skills: frequency and seriousness of skill deficit occurrence for job loss. Canadian Journal of Rehabilitation, 4(4), 213-228.
- Nevill, D. D. y Super, D. E. (1986). The values scale: Theory, application, and research (research de.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (1987). La integración social de los jóvenes minusválidos II. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

- Pearpoint, J., O'Brien, J., y Forest, M. (1993). PATH: A workbook for planning positive futures. Toronto, Inclusion Press.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1991). Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Roessler, R. T., Fletcher, K. y Price, P. (1992, febrero). Employment concerns of people with head injury. Journal of Rehabilitation, 17-22.
- Rusch, F. R. y Chadsey, J. G. (1998). Beyond high school. Transition from school to work. Belmont, CA: Wadsworth.
- Schroedel, J. G. (1991). Improving the career decisions of deaf seniors in residential and day high schools. American Annals of the Deaf, 136(4), 330-338.
- Spike, R. (1976). Client self-selection of tests and work samples in vocational evaluation. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 9, 34-38.
- Stewart, J. E. (1977). Community sign reading. Washington: Edmark Cooperation.
- Tindall, L. W.,. (1987). Careers for persons with disabilities. Journal of Career Development, 13(4), 5-13.
- Vash, C. L. (1984). Evaluation from the client's point of view. En A. S. Halpern y M. J. Fuhrer, (Eds.). Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 9, 34-38.
- Vatour, J., Stocks, C. y Kolek, M. (1983). Preparing mildly handicapped students for employment. Teaching Exceptional Children, 16(1), 54-58.
- Verdugo, M. A. (1986). Integración social del deficiente psíquico adulto: Programas de entrenamiento prevocacional y vocacional. Siglo Cero, nº 107, 12- 17.
- Verdugo, M. A. (1989a). Los Programas Conductuales Alternativos: I. Habilidades Sociales. Madrid: MEPSA. (reedición de 1997, Salamanca: Amarú).
- Verdugo, M. A. (1989b). La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes: Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Verdugo, M. A. (1996). POT: Programa de Orientación al Trabajo. Salamanca: Amarú

- Verdugo, M. A., Jenaro, C. y Arias, B (1998). Outcomes of a program of vocational evaluation for persons with physical disabilities and deafness. Journal of Vocational Rehabilitation.11, 1998 (181-194).
- Verdugo, M. A., y Jenaro, C. (1994). Evaluación profesional de personas con discapacidad. En M. A. Verdugo (dir.). Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M. A., y Jenaro, C. (1995). La formación profesional y la transición a la vida adulta. En M. A. Verdugo (dir.). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M.A. (en prensa). PVD: Programa de Habilidades de Vida Diaria. Salamanca: Amarú.