

LOS PLANES DE TRANSICIÓN AL TRABAJO: UNA OPCIÓN FORMATIVA INCLUSIVA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

THE TRANSITION TO WORKING LIFE PLANS. AN INCLUSIVE TRAINING WAY FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

Montserrat **Castro Belmonte**¹

Montserrat **Vilà Suñé**²

Universidad de Girona. Institut de Recerca Educativa.

Gerona. España

RESUMEN

La inclusión educativa empieza a ser una realidad en las primeras etapas educativas aunque se diluye en el periodo de transición a la vida laboral. En este trabajo se analiza la adecuación de los Planes de Transición al Trabajo (PTT), un programa educativo ordinario ofrecido por las administraciones locales como espacio formativo no segregador para personas con discapacidad. El primer objetivo del estudio que se presenta es identificar cuáles son los elementos que permiten que este programa sea adecuado a personas con discapacidad, dando paso al que es el segundo objetivo, plantear para este programa una propuesta de acciones de mejora. Para realizar este análisis, por un lado se implementa un plan de evaluación de programas de formación sociolaboral creado previamente por la autora, realizándose entrevistas a los tutores, a los profesores y a personas con discapacidad participantes en estos cursos en las comarcas de Girona. Y por otro lado se procede a la utilización de un protocolo para la evaluación de diferentes documentos relacionados con la planificación y el desarrollo de los PTT (legislación, documentos administrativos, etc.). De dicho análisis se desprende que la filosofía y el diseño de los PTT realizados en entornos ordinarios responden a planteamientos inclusivos (en la flexibilidad, en aspectos metodológicos y de evaluación, etc.). Otra de las aportaciones importantes de este

¹ *Correspondencia:* Montse Castro Belmonte: Universitat de Girona, Facultat d'Educació i Psicologia, Institut de Recerca Educativa, Plaça Sant Domènec, 3, 17071 Girona. Correo-e: montse.castro@udg.edu , web <http://www.udg.edu/ire>

² *Correspondencia:* Montserrat Vilà Suñé: Universitat de Girona, Facultat d'Educació i Psicologia, Institut de Recerca Educativa, Plaça Sant Domènec, 3, 17071 Girona. Correo-e: montserrat.vila@udg.edu , web <http://www.udg.edu/ire>

estudio es la identificación de los elementos favorecedores realizada por las personas con discapacidad que han cursado estos programas y el relato de sus vivencias en los mismos.

Palabras clave: inclusión, formación laboral, personas con discapacidad, orientación psicopedagógica, evaluación de programas.

ABSTRACT

Although educational inclusion is now becoming a reality in the early stages of education in Spain, it remains diluted in the period of transition to working life. In this paper we analyse the adequacy of Transition to Work Plans (PTT), an ordinary educational programme and offered by local governments as a non-segregated training space for people with disabilities. The first aim of the study presented here is to identify the elements which make this programme suitable for people with disabilities, which leads on to the second aim, namely to propose improvement actions in relation to it. The first step in undertaking this analysis involved implementing a plan for evaluating social training programmes previously created by the author, whereby interviews were held with tutors, teachers and people with disabilities participating in these courses in the province of Girona, NE Spain. Following this, we proceeded to use a protocol for evaluating different documents related to the planning and development of PTTs (legislation, administrative documents, etc.). On the basis of this analysis it would appear that the philosophy and design behind PTTs implemented in ordinary working environments do respond to inclusive approaches (in their flexibility, methodological and evaluation aspects, etc.). Another important contribution of this study is documentation of both the beneficial factors of these programmes as identified by people with disabilities who have completed them and their experiences on them.

Key Words: inclusion, vocational training, disabilities, program evaluation, vocational guidance.

Introducción

La discapacidad es una categoría social y política. Son las prácticas derivadas de las regulaciones normativas, de las luchas de las personas con discapacidad por tener la posibilidad de escoger, de la potenciación de los derechos las que, como dice Hahn (1986 citada en Barton, 1998, p. 24) hacen surgir la discapacidad “del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que de la incapacidad de la persona discapacitada por adaptarse a las exigencias de la sociedad”. Es decir, se trata de un conjunto de condiciones materiales y de relaciones sociales inadaptadas, desagradables y hostiles que contribuyen, de manera acumulativa, a la marginación, la discapacitación y la exclusión de las personas con discapacidad (Barton, 2001; French y Swain, 2008 citados en Barton, 2008).

En las últimas décadas, e ha convertido en habitual ver a personas con diferentes discapacidades compartiendo los espacios anteriormente reservados a la población aparentemente “normal” (educación, cultura, trabajo, etc.). Pasado ese primer grado llamado integración, o incorporación al sistema de las mayorías (Idol, 1998; Echeita, 2006), se observa que esto no es suficiente para equiparar los derechos y las oportunidades, así que se empiezan a abrir espacios en los cuales se reclama que, además de la presencia, se permita que ésta sea activa, es decir, que las personas con discapacidad pasen de ser meros observadores para ocupar un espacio participativo dentro de las actividades sociales. Este segundo grado adquiere

una gran importancia ya que es el que determina el objetivo real de lo que debe ser la inclusión: la posibilidad que la presencia y la participación permitan a la persona con discapacidad realizar una modificación de su vida, es decir, realizar un aprendizaje (Stainback y Stainback, 1990; Ainscow, 1999; Jiménez y Vilá, 1999). Cabe decir que en la inclusión no debe ni puede haber niveles o grados (Idol, 1998). La apuesta por la plena participación debe ser total, sin caminos adyacentes ni parcialidades.

La normativa educativa, laboral y social ha ido introduciendo en sus redactados la filosofía inclusiva, pero debemos reconocer que ésta todavía no se ha trasladado a los espacios de vida cotidiana. La inclusión, como ya se ha referido anteriormente, debe dar como fruto un aprendizaje de la persona, apartándola así de lo que puede derivarse en una situación de exclusión social. Autores como Martínez (2005), Escudero (2005), Echeita (2006) y Escudero, González y Martínez (2009) remarcan que las personas con discapacidad encuentran en la escuela una de las primeras experiencias de fracaso que les puede llevar a la zona de exclusión no solo educativa, sino laboral y, por lo tanto, a la exclusión social (en el sentido de no permitir la participación real que se reclama desde el propio colectivo). Ello significa que se debe otorgar especial atención a las etapas educativas y, especialmente, a aquellas relacionadas con la transición a la vida adulta, ya que serán éstas las que permitan acceder en igualdad de condiciones a la autonomía, la independencia y la participación social.

Las experiencias de transición a la vida activa de las personas con discapacidad permiten comprobar la estrecha relación entre el paso a la edad adulta y la inserción laboral (Pallisera, 1996; Parrilla, Gallego y Moriña, 2010; Pallisera, 2011), pero también nos permiten observar que son muy pocos los recursos existentes que facilitan el paso a los entornos laborales ordinarios (Vilà, Pallisera, Fullana, y Castro, 2008; Vilà, Pallisera y Fullana, 2010). Hace falta superar las barreras basadas en estereotipos sobre el rendimiento de las personas con discapacidad en el trabajo para dar paso al reconocimiento de la potencialidad de sus capacidades. Para ello, debemos centrarnos en la inclusión en entornos no segregados para favorecer que la ciudadanía pueda comprobar de manera natural que las creencias más extendidas son erróneas (Rosselló y Verger, 2008).

Adquiere así especial importancia la orientación y la formación que reciban las personas con discapacidad en los períodos de transición (Pérez, de León, Olivares y Arias, 2005), debiéndose dar máxima atención a la adquisición de habilidades y estrategias de inclusión sociolaboral como, por ejemplo, conocimiento del mundo laboral, interacciones sociales, autoconocimiento, etc. (Egido, Cerrillo y Camina, 2009; Vilà, Pallisera y Fullana, 2012). Ello no significa exigir menos competencias a la persona por el simple hecho de tener una discapacidad, ya que de esta manera nos volveríamos a encontrar en un escenario de posible exclusión social y laboral al no dotar a la persona de las estrategias ajustadas y necesarias (Escudero et al, 2009). Y tampoco hay que olvidar que para obtener mejores inserciones laborales en entornos ordinarios, la formación debe darse en recursos no segregados (Pallisera, Vilà, Valls, Rius, Fullana, Jiménez, et al., 2003; Alomar, 2004 y Myklebust, 2010).

La oferta de formación sociolaboral general en las etapas de transición a la vida activa es múltiple en el contexto de Catalunya, tanto pública como privada, formal o no formal, a pesar de los reajustes económicos que se están viviendo en nuestro país a raíz de la crisis económica. En este sentido, los jóvenes con discapacidad, por el contrario, acostumbran a ser orientados a servicios o programas específicos con finalidades diferenciadas.

Así, dentro de la oferta formativa dirigida a la población en general podríamos hacer especial atención al que sería el primer grado de la formación profesional que se ofrece actualmente en todo el Estado español: los Programas de Calificación Profesional Inicial (a partir de ahora PCPI). Estos programas están dirigidos a los estudiantes a partir de 16 años que no han superado la

educación secundaria obligatoria y ofrecen un año de formación en habilidades personales, laborales y con contenidos académicos que deberían posibilitar al joven el regreso a la formación académica si no quisiera/pudiera incorporarse al mundo laboral. Estos programas tienen dos ramificaciones. En primer lugar, los llamados FIAP (Formación y Aprendizaje Profesional), que se desarrollan en los centros de secundaria, y, en segundo lugar, los Planes de Transición al Trabajo (PTT) herederos de anteriores programas dirigidos a población en riesgo de exclusión social y que se ofrecen desde las administraciones locales.

Los PTT cuentan con una amplia tradición y experiencia desde 1986, con los anteriores Programas de Garantía Social (PGS). Estos programas eran una medida compensatoria que debía permitir a los estudiantes incorporarse a un lugar de trabajo o bien volver a la formación académica, convirtiéndose en una segunda oportunidad (Subirats, 2009). El Decreto 140/2009 regula los nuevos PCPI, que siguen las pautas de los PGS, pero con una importante diferencia: el cambio de nombre, ya que deja atrás los aspectos más asistenciales (remarcados por el concepto *garantía social*) y se pone énfasis en valorar la formación laboral, un aspecto que marcará una percepción diferente por parte de los mercados que han de acoger a las personas que provengan de estos programas. Dicho decreto marca, entre otros, los siguientes objetivos:

- Desarrollar y consolidar la madurez personal de cada uno de los jóvenes.
- Proporcionar orientación profesional y académica que ha de permitir conocer las características del entorno laboral, y desarrollar habilidades que le han de permitir madurar y formular un proyecto de vida.
- Proporcionar las competencias profesionales propias de cualificaciones de nivel 1 del Catálogo de Cualificaciones Profesionales que permitan al alumno entrar en el mundo laboral y mantenerse.
- Implicar las empresas en los procesos de aprendizaje y de ocupación de los jóvenes.
- Fomentar y desarrollar el principio de igualdad de oportunidades.

Más allá de la importancia de los objetivos marcados, se debe hacer especial referencia a la metodología que se establece para el desarrollo de los PTT y que se basa en el trabajo en pequeños grupos, las tutorías que permiten una atención individualizada y una evaluación centrada en la evolución desde el punto de partida hasta la finalización del programa. La flexibilidad metodológica debe permitir ir más allá de los enfoques más tradicionales utilizados en algunos centros de educación secundaria y apostar por otros que permitan incentivar la participación real.

La estructura de los PTT tiene dos fases muy marcadas. Una primera en la cual se realiza un trabajo relacionado con las habilidades sociales y laborales, de cohesión de grupo y con los contenidos más académicos que deberían permitir el regreso a la educación formal. La segunda fase es la profesionalizadora y en ella interviene profesorado llamado “experto”, en la medida que es seleccionado bien por su experiencia en el sector profesional que debe impartir, bien por sus capacidades psicopedagógicas.

Como ya se ha mencionado anteriormente, los destinatarios son jóvenes que no han obtenido el graduado de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y que ya no deben mantenerse obligatoriamente en los institutos porque ya tienen la edad legal para trabajar (16 años).

Teniendo en cuenta estas evidencias, es posible plantearse la posibilidad de utilizar un *programa o servicio ordinario* y ya existente, como el PTT, para la etapa de transición a la vida activa de las personas con discapacidad.

De esta manera se presenta la necesidad de investigar la adecuación de los recursos ordinarios ya existentes para las personas con discapacidad. En este sentido, un estudio previo (Castro, 2006) nos aporta un plan de evaluación fundamentado en la filosofía de la inclusión que permite conocer si los programas de formación sociolaboral se ajustan a criterios inclusivos, es decir, un plan de evaluación que pretende ser un instrumento para el diseño de programas que no excluyan a nadie, ni físicamente, ni educativamente, ni socialmente, pensado para que sean programas que traten de atender las necesidades de todos los alumnos (que son diferentes) de manera que todos aprendan más y mejor de manera significativa (Jiménez y Vilà, 1999).

El Plan de Evaluación de Programas de Formación Sociolaboral (a partir de ahora PAPFS³), PAPFS se desarrolla en tres momentos: planificación, desarrollo y resultados del programa que se evalúa. Cada uno de estos momentos está subdividido en distintas dimensiones, aquellas que se consideran básicas para su adecuación a personas con discapacidad. Así, se definen las cinco dimensiones siguientes:

- *Dimensión 1: Calidad del programa.* En este punto se establecen como objeto de estudio el contenido del programa y la filosofía inicial; los profesores que intervendrán, cuál es el proceso de selección, con especial atención a su perfil profesional y personal; cómo las actividades diseñadas reflejan la convicción que pueden haber diferentes maneras de aprender; la metodología y las técnicas utilizadas y, finalmente, las prácticas en las empresas, en tanto que pueden convertirse en un elemento de posterior inclusión.
- *Dimensión 2: Adecuación a los destinatarios.* Básicamente se marcan dos objetos de estudio, el análisis de necesidades realizado antes del diseño del programa y la selección de los participantes, centrado básicamente en las oportunidades que se les brinda y la filosofía inclusiva que pueda desprender este punto.
- *Dimensión 3: Ejecución del programa.* Esta es una de las partes más ampliamente evaluadas, ya que permite observar de qué manera se implementa el programa y si tiene elementos que deban ser modificados o, por el contrario, darles más presencia. Así, el primer objeto de evaluación es la flexibilidad o rigidez de la aplicación del programa para adaptarse a las necesidades de los usuarios. En segundo lugar, se evalúa el funcionamiento del programa, con especial atención a las adaptaciones que hayan sido necesarias para la adecuación a las personas con discapacidad. En tercer lugar, se analiza cuál ha sido el clima social en el grupo clase y de qué manera ha influido en facilitar o no la presencia de alumnado con discapacidad. Finalmente, se hace una evaluación de los recursos materiales utilizados (especialmente los que faciliten la inclusión de las personas con discapacidad).
- *Dimensión 4: Resultados del programa.* Esta cuarta dimensión ha de permitir conocer y analizar los criterios de evaluación, qué elementos contemplan, qué indicadores de crecimiento y aprendizaje plantean, ya que pueden convertirse en el elemento más o menos inclusivo del programa.
- *Dimensión 5: Impacto.* ¿De qué manera influye el paso por uno de estos programas en los estudiantes? ¿Se han modificado en algún aspecto sus acciones posteriores?

Entendiendo que el PAPFS debía de proveer de un marco ideal en el diseño de un programa, se establecen los criterios (descriptores o atributos) que se deberían de utilizar para hacer juicios de valor y que surgen de las dimensiones descritas anteriormente. Estos criterios nos informan de cuáles son los estándares de necesario cumplimiento para que un programa esté diseñado de

³ Las siglas PAPFS responden a la nomenclatura en catalán: *Pla d'Avaluació de Programes de Formació Sociolaboral*.

manera que permita la inclusión de los alumnos con discapacidad. Posteriormente se fijan indicadores que determinaran si los criterios se cumplen o no.

Así pues, en este artículo presentamos un estudio que, utilizando la aplicación del PAPFS, se propone evaluar la adecuación a las personas con discapacidad de uno de los programas sociolaborales existentes en este momento dentro de la oferta reglada, los PTT. Más específicamente, dicho estudio persigue los siguientes objetivos:

1. Identificar los elementos que favorecen la adecuación de los Planes de Transición al Trabajo (PTT) a las personas con discapacidad,
2. Proponer acciones de mejora para la adecuación de los Planes de Transición al Trabajo (PTT) a personas con discapacidad. La aportación de ideas para la mejora de la inclusión de alumnado con discapacidad en programas de transición ordinarios contribuye a aumentar el interés de este artículo.

Método

Para la consecución de los objetivos que se acaban de establecer se procede a aplicar el PAPFS, un instrumento pensado inicialmente para ser utilizado en el momento del diseño del programa (Weiss, 1998; Cabrera, 2003), pero en el que también aparecen elementos que permiten evaluar la implementación y el seguimiento del programa, así como la valoración de los resultados obtenidos (Weiss, 1998; Stufflebean y Shinkfield, 2007). Así, el PAPFS necesita, en su aplicación a los PTT, de información procedente de diferentes fuentes obtenida a través de distintos instrumentos: por una parte, el protocolo de recogida de datos y, por otra parte, las entrevistas realizadas a los tutores de los programas, a los profesores que han impartido docencia y a los ex alumnos con discapacidad.

En una primera fase, se elaboran los instrumentos a partir de las dimensiones, objetos de estudio, criterios e indicadores del PAPFS. Se confecciona un protocolo para recoger la información procedente de la documentación que se quiere analizar; en el caso de los PTT se revisa la legislación relacionada con estos programas, los informes realizados por los centros y diferentes documentos que aportan datos sobre el profesorado, los estudiantes y el espacio de prácticas. También se elaboran en este momento las entrevistas a los tutores del programa, al profesorado experto que dará las sesiones relacionadas con los aspectos más profesionalizadores y, finalmente, las entrevistas a los estudiantes con discapacidad que hayan pasado por los PTT analizados. Las entrevistas son validadas por siete jueces expertos (vinculados al mundo de la universidad y a los diferentes ámbitos que aparecen en el PAPFS: teoría de la evaluación de programas, intervención con personas con discapacidad y diseño de programas) que aportan comentarios y sugerencias que exigen la realización de algunas modificaciones. Las preguntas diseñadas se corresponden directamente a los ítems establecidos como indicadores de inclusión del programa evaluado.

En una segunda fase, se procede a la selección de los centros que imparten PTT y que responden a dos criterios: haber tenido alumnado con discapacidad entre los años 2007-2010 y estar situados en las comarcas de Girona. Así, se establece contacto con todos los PTT activos en las comarcas de Girona (5 en total en el momento de la investigación) y se comprueba que todos han tenido alumnado con discapacidad. Se procede a concertar entrevistas con todas las personas que desarrollan funciones de tutoría (9 en total), realizándose estas entrevistas en el período 2010/2011. Realizadas las entrevistas a los tutores, se pide a estos que seleccionen los estudiantes con discapacidad que han pasado por sus aulas y que realicen un primer contacto con

ellos para poder realizar las entrevistas personales⁴. De la misma manera, se solicita que escojan profesorado experto que haya tenido relación con estos estudiantes. Cabe decir que la selección de los profesores se realizó por parte de los centros respondiendo a la disponibilidad y las horas de contacto con los alumnos⁵. Se seleccionan definitivamente 18 estudiantes y 5 profesores expertos. Los estudiantes tienen diagnóstico de discapacidad intelectual en un 61%, un 28% de enfermedad mental y un 11% de discapacidad física. Todas las entrevistas son personales y se registran en una grabadora digital, siempre con el consentimiento informado de las personas participantes. La mayor parte se desarrollan en los propios centros, con la única asistencia de la entrevistadora y la persona entrevistada.

Paralelamente se realiza el análisis de la documentación con el protocolo de recogida de datos. Se revisa desde la página web de la Generalitat de Catalunya que ofrece la información sobre los PCPI-PTT hasta la legislación relacionada con los mismos. Cabe remarcar la especial dificultad en obtener documentación interna de los centros, la cual hubiera permitido disponer de información relativa a cómo se considera si una persona con discapacidad es candidata a un PTT o no, ya que este aspecto queda fuera de la decisión de los tutores de los PTT (que sí realizan la selección del resto de estudiantes)

Debido al carácter cualitativo de esta investigación, se procede a analizar la información proveniente de las entrevistas y de la documentación, utilizando un sistema inductivo para el cual se han establecido categorías siguiendo los indicadores establecidos en el diseño de los instrumentos, de manera que permita hacer un análisis en diferentes niveles, de manera transversal y triangulando la información obtenida. Los resultados se agrupan finalmente de acuerdo con los objetivos y las dimensiones expuestas anteriormente.

Resultados

En primer lugar, se describen los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos y que ofrecen un mapa de los factores que favorecen la adecuación de los Planes de Transición al Trabajo a las personas con discapacidad. En segundo lugar, se exponen las propuestas de mejora para los PTT que se han elaborado tras la revisión de los resultados.

Factores para la adecuación de los PTT a las personas con discapacidad.

De acuerdo con el objetivo 1, y realizada la revisión y el análisis de la información obtenida tras la aplicación de los instrumentos descritos anteriormente, se han identificado los factores que favorecen que los PTT sean un recurso adecuado para las personas con discapacidad. Se estructura la información siguiendo las cinco dimensiones mencionadas anteriormente. Cada dimensión se ilustra con afirmaciones realizadas por los alumnos entrevistados.

Dimensión 1: Calidad del programa

- La amplia y clara definición del PTT como un instrumento de inclusión de los alumnos que no han superado los estándares de la ESO, y que plantea la consecución de los

⁴ Se hace imposible acceder a la información de cual podría ser la población total de alumnado con discapacidad que ha participado en los PTT en las comarcas de Girona durante el periodo en cuestión ya que no se ha hecho un registro detallado y además muchos de los estudiantes con discapacidad no tienen la certificación oficial

⁵ Los profesores expertos son profesionales que desarrollan otros trabajos externos al centro.

objetivos con unas líneas psicopedagógicas que favorecen que los alumnos aprendan y se desarrollen satisfactoriamente.

- Los contenidos a trabajar (además de los de tipo profesionalizador) responden a los planteamientos hechos por autores como Vilà y Pallisera (2006) para una formación que facilite la inserción laboral (conocimiento del mundo laboral, relación y comunicación, participación comunitaria, conocimiento de la propia identidad, resolución de problemas, y habilidades laborales polivalentes).
- Los profesionales seleccionados para desarrollar los módulos relativos a las especialidades laborales tienen, en la medida que entienden la diferencia como un factor inclusivo, un perfil favorecedor para la inclusión de los alumnos con discapacidad.
- La metodología utilizada en los PTT, basada en la significación, funcionalidad y transversalidad y con el uso de estrategias como el trabajo en grupo y el trabajo colaborativo, favorece no tan solo la adquisición de los contenidos sino también la mejora del clima entre los alumnos.
- Las prácticas en empresas como favorecedoras de la imagen del alumno como trabajador permiten que los alumnos se vean capaces ante el reto del trabajo en una empresa ordinaria. Sin embargo, hay que decir que estas prácticas se convertirán en un aspecto positivo siempre que se realice previamente una buena definición del perfil laboral del alumno.

[...] es que no parecía un curso [...] La verdad es que nos alivió bastante que fuese así... unos chavales que a lo mejor han dejado el IES hace 4 años, pues aquello de entrar en un sitio para que les enseñen a trabajar y te ponen deberes, te ponen otra vez a estudiar, les pongan exámenes...vuelven a tirar la toalla directamente. Pero aquí [...] no era para nada un centro de estudio, entonces la gente iba más animada, sabía que de allí iba a hacer prácticas, iba a ponerse a trabajar de lo que quisiese, la gente iba allí más... atendida. (Alumno 5)

Dimensión 2: Adecuación a los destinatarios

- La evaluación basada en criterios de consecución de contenidos, pero también de la evolución personal vivida por los alumnos, remarca la necesidad de contemplar el crecimiento personal como uno de los objetivos clave de estos programas y es uno de los factores que se convierten en esenciales para su adecuación a las personas con discapacidad.
- La posibilidad de poder ser candidato a participar en un PTT más allá de la situación educativa, social y personal es un factor relevante, ya que da más importancia a la posibilidad de aprovechar (que no conseguir) el programa por encima de características concretas.

“Bueno, si me pone una nota, porque sabe que yo sólo me merezco aquella nota. Porque eso es si me he esforzado, si no me he esforzado, si he hecho eso, si he aprendido algo o no..., ella me ponía la nota que me merecía”. (Alumno18)

Dimensión 3: Ejecución del programa

- La flexibilidad del programa, reflejada en la normativa que lo regula, es uno de los factores más importantes, ya que permite que los contenidos y los sistemas se adapten a la realidad del aula, a las necesidades de los alumnos que en ese momento y en ese entorno participan en un PTT.
- El clima que se genera en el aula, tanto con la relación que se establece entre los responsables y profesionales (siempre basada en el respeto y la confianza sobre las

capacidades) y los alumnos como con el trabajo en grupo que se realiza, favorece un cambio de la autoimagen en los alumnos en general y, también, en los alumnos con discapacidad.

“Al principio me costó un poco, porque, mira, yo venía de otro mundo, de la escuela, ¿sabes? de la escuela especial. Iba allá a la escuela y luego pasé aquí. Al principio no hablaba, porque como que era muy tímida... Al haber menos gente y al hacer más cosas con todo el grupo...después ya fui conociendo más gente y ya fui hablando y tal.” (Alumno 1)

Dimensión 4: Resultados del programa

- El PTT se convierte para muchos alumnos con discapacidad como uno de los últimos entornos ordinarios donde reproducir el funcionamiento de una empresa con el trabajo de las habilidades laborales y sociales y la posibilidad de conocer las propias capacidades como trabajador.

Antes pensaba que era una mierda, que no sabría ni servía para hacer nada...y ahora, las cosas cuestan, pero si me esfuerzo mucho las puedo acabar haciendo. Pero claro, algunas cosas son difíciles o imposibles. Pero esto me ha ayudado mucho. (Alumno 3)

Dimensión 5: Impacto

- El impacto del programa en los alumnos con discapacidad a nivel personal es importante ya que es manifiestan cambios en la autopercepción de las propias capacidades y, sobre todo, cambios en la percepción que los otros tienen en relación a ellos.

Antes, los de mi pueblo nunca hablaban conmigo, nunca me decían “si quieres ven con nosotros”. Ahora sí, me agregan al Facebook y todo. [...] Ahora entiendo a mi padre. Decía “como ibas a esta escuela [de educación especial] ahora no sabes nada...” Y ahora dice que soy muy lista. Hablábamos de la situación de Europa y de los países y dijo “mírala ella” (Alumno 2)

Propuestas de mejora de los PTT

El objetivo 2 de esta investigación, relacionado con la propuesta de acciones de mejora para la adecuación de los PTT a la inclusión de personas con discapacidad, se ha planteado con un espíritu de sumar esfuerzos y con la intención de colaborar a la mejora de un recurso que consideramos adecuado para las personas con discapacidad, y se ha concretado y organizado estableciendo las acciones para cada uno de los momentos del programa.

Planificación del programa

Centrados en la planificación del programa, es necesario que la legislación específica de los PCPI desarrolle más detalladamente aspectos referentes a lo que quiere decir hacer un “tratamiento flexible de los contenidos” (proponer materiales de aprendizaje variados, sistemas alternativos de evaluación concretos, el establecimiento de diferentes niveles de consecución de los aprendizajes, etc.) y que plantee una apuesta clara por el trabajo colaborativo. Por lo tanto, hace falta contemplar el asesoramiento colaborativo con expertos en relación con estrategias

metodológicas inclusivas de centro y aula. En el momento de redactar el programa específico para cada situación, se debería contar también con la participación de los profesores que deberán de aplicarlo. Y éste programa ha de definir de manera clara los perfiles del lugar de trabajo, de la empresa y del alumno que eviten situaciones de fracaso en las prácticas y posteriores procesos de incorporación al trabajo. Esto sólo se puede hacer si se realiza un trabajo previo de traspaso de la información con los institutos de secundaria que posibilite que los tutores puedan conocer a los alumnos que recibirán (con y sin discapacidad).

Desarrollo del programa

Es recomendable que los profesores tengan a su disposición un repertorio de buenas prácticas (experiencias documentadas y otros materiales) que les ofrezcan orientaciones de otras actuaciones similares, aunque se entiende lógicamente que las intervenciones con personas con discapacidad han de ser necesariamente siempre personalizadas. También es importante que, a lo largo del programa, se refuerce el clima, tanto entre los tutores como entre los profesores, a través de reuniones periódicas donde se expongan e intercambien las situaciones que se viven. De la misma manera, las acciones de trabajo cooperativo han de reforzar el clima entre los alumnos ya que se favorece el conocimiento mutuo y, por lo tanto, la ruptura de los tabús y los prejuicios existentes. Un elemento específico ha de ser la definición del perfil laboral del alumno para evitar que el espacio de prácticas se convierta en una experiencia negativa.

Resultados del programa

Hay que hacer una apuesta clara por la inclusión laboral de las personas con discapacidad. En consecuencia, hay que ahondar en la petición de la eliminación de las medidas alternativas que se aplican a las empresas⁶ y que evitan la inclusión en entornos ordinarios. De la misma manera, los tutores de los PTT deberían incluir más datos sobre la situación social de los alumnos (amigos, participación en actividades, etc.), ya que este aspecto servirá de indicador para saber si realmente hay un cambio no tan sólo en su situación laboral, sino en su situación social. El trabajo con las familias también se debe reforzar para favorecer el cambio de visión sobre el hijo que no ha conseguido los éxitos que se esperaban. Las acciones comunitarias se convierten en necesarias para comenzar a cambiar las preconcepciones hacia el colectivo de alumnos de los PTT.

Si se observan las acciones que se acaban de describir, se puede comprobar que no tienen una especificidad para los alumnos con discapacidad, sino que igualmente favorecen la mejora del programa en general y ejercen influencia positiva en todos los alumnos. Ésta es una propuesta inclusiva y no lo podría ser si pensamos en alumnos con y sin discapacidad.

⁶ La legislación española (desde la aprobación de la Ley de integración social del minusválido, Ley 13/1982 de 7 de abril a posteriores revisiones de la misma) obliga a las empresas con más de 50 trabajadores a contratar a un 5% de personas con discapacidad, pero también ofrece la posibilidad de hacer contrataciones parciales a empresas externas que tengan personas con discapacidad entre sus trabajadores para que realicen algunas acciones de la empresa.

Discusión y Conclusiones

Las últimas décadas del s.XX han permitido ir implementando una visión inclusiva en la mayor parte de los ámbitos de participación ciudadana: educación, trabajo y vida cotidiana. Poco a poco, la presencia y, especialmente, la participación de las personas con discapacidad en los entornos habituales es cada vez mayor.

Aun así, la inclusión es aún hoy un horizonte utópico, ya que existe una clara ruptura en la normalización en el momento de la transición a la vida adulta de las personas con discapacidad. El periodo en el que los jóvenes están iniciando el final de la educación obligatoria, dejan de existir mecanismos inclusivos que les permitan continuar los itinerarios que realizan sus compañeros y aparecen los recursos segregados que remarcan y perpetúan la imagen de temporalidad en la inclusión de las personas con discapacidad (Pallisera, 2011; Martínez, 2011).

La presente investigación explora una opción ya existente en el panorama educativo catalán y español, como son los PCPI-PTT, en tanto que opción inclusiva. Investigaciones recientes (Arramendi, Vega y Santiago, 2011; Palomares y López, 2012; Olmos y Mas, 2013) señalan que los PCPI de carácter ordinario son programas de capacitación viables y seguros para jóvenes en situación de vulnerabilidad. ¿Si éstos son recursos con una gran experiencia en colectivos con necesidades, por qué no explorar su posible utilización de manera inclusiva, participando las personas con discapacidad en las aulas conjuntamente con estudiantes no discapacitados?

El análisis de la estructura de los PTT realizado en este estudio permite comprobar que se han tenido en cuenta en todo momento las recomendaciones que se realizan sobre el diseño y la metodología a utilizar en los programas inclusivos (UNESCO, 2003; Fernández, 2004; Duran, Giné y Marchesi, 2010), y así se ha podido identificar la flexibilidad del programa como uno de los factores más importantes junto con la metodología utilizada. Estos factores permiten a los PTT alejarse de maneras de hacer relacionadas con las prácticas en la educación formal y evitar así un rechazo por parte de los estudiantes, tal y como expresaron ellos mismos en las entrevistas realizadas. Elementos como el trabajo colaborativo o el trabajo por proyectos son habituales en los PTT, fórmulas en las el alumnado puede mostrar sus capacidades específicas y que parten de la experiencia directa y la practicidad de los contenidos, elementos que destacan los estudiantes con discapacidad entrevistados y que son identificados por los autores como básicos en el desarrollo de la educación inclusiva (Stainback y Stainback, 1999; Duran y Blanch, 2008; Ruiz, 2008; Myklebust, 2010; Center for Applied Special Technology [CAST], 2008; CAST, 2011).

La metodología aparece como un factor importante, pero aún lo es más cómo influyen las personas que la llevan a cabo. El profesorado de los PTT, encabezados por las personas que realizan las funciones de tutoría y orientación, aparecen como los elementos indiscutibles para lograr una aplicación realmente inclusiva de la metodología. Los criterios de selección del profesorado que describieron las personas responsables de los PTT, coinciden plenamente con lo que se espera de un profesorado en un entorno inclusivo (Booth y Ainscow, 2002; Vilà y Pallisera, 2006; Turnbull, Rutherford y Kyzar, 2009). Hay que remarcar que muchas veces el profesorado ya implementa estas metodologías inclusivas sin saberlo, factor que puede provocar que en el momento de ser entrevistado no lo reconozca. Algunos de los profesores entrevistados no eran conscientes de haber tenido entre los alumnos personas con discapacidad, ya que muchos de los estudiantes tenían problemas de aprendizaje por diferentes motivos. Aún así, son conocedores de las bases psicopedagógicas del programa y entienden la situación de vulnerabilidad de los alumnos que acuden al PTT (tengan o no discapacidad), siendo este un factor notablemente importante en la medida que los profesores deben creen en el proyecto y en los alumnos (González-Gil, 2009).

La presente investigación también pone de manifiesto que uno de los valores básicos de los PTT son los periodos de prácticas en empresas. Los tutores ven el programa como la única oportunidad para muchas personas con discapacidad de conseguir la inserción laboral fuera de los entornos protegidos (por ejemplo, los Centros Especiales de Empleo). Pero no sólo se trata de la posibilidad de trabajar en el mercado ordinario, sino que permite a los alumnos mostrar las capacidades que tienen como trabajadores y que hasta ese momento ni siquiera habían pensado que tenían. El paso por las prácticas es, en la práctica totalidad de los alumnos con discapacidad entrevistados, uno de los momentos importantes en su vida ya que les ha ofrecido la oportunidad de cambiar la percepción que otros tenían de ellos y la suya propia. No en vano, los autores indican que este periodo es básico para la posterior inclusión laboral positiva (Vilà, Pallisera, Fullana, y Castro, 2008; Rosselló y Verger, 2008; Vilà, Pallisera y Fullana, 2010) y para la eliminación de falsos mitos sobre las capacidades de las personas con discapacidad para desarrollar un trabajo no protegido.

Pero la mejora de la autoimagen y, por lo tanto, de la autoestima no se da tan sólo en el periodo de prácticas, sino que es un proceso transversal a todo el paso por el PTT. Olmos y Mas (2013) indican en su estudio que programas como los tratados en esta investigación ayudan a potenciar la autoestima de sus alumnos. Si especificamos en aquellos con discapacidad, el estudio que aquí se presenta marca diferentes factores que también favorecen una mayor autoestima y una mejora de la autoimagen. En primer lugar, tutores, profesores y alumnos con discapacidad creen que el sistema de evaluación, basado en la adquisición de los conocimientos y en el crecimiento personal, ha sido clave para ir observando otras capacidades relacionadas con el aprendizaje. La evaluación continuada y global (Decreto 140/2009, Artículo 17.1) donde se valora el esfuerzo, la actitud, la conducta, y, sobre todo, la evolución del alumno (Booth y Ainscow, 2002; Ruiz, 2008 y CAST, 2011) hacen del PTT un programa un sistema absolutamente inclusivo que potencia la autoestima de los alumnos y la motivación por involucrarse en su proceso de aprendizaje.

Otro de los factores que produce una mejora de la autoimagen es el clima que se da en el desarrollo de las clases en los PTT. La actitud que los diferentes participantes (tutores, profesores y estudiantes) tienen hacia los alumnos con discapacidad y, especialmente, cuáles son las expectativas hacia su éxito es una pieza fundamental. El clima de confianza ya está explícitamente marcado en el decreto que define estos programas (y está reconocido como factor básico por autores como Booth y Ainscow, 2002), por lo tanto se convierte en un factor clave del PTT y se puede comprobar en las entrevistas con los tutores. Esta confianza se centra más en cómo influirá el paso por el PTT en su vida (con el cambio de actitudes, de autopercepción, etc.) y no tanto en el éxito directo en la consecución de los aprendizajes. Ahora bien, ¿cuál es la percepción de los compañeros sobre el éxito de los alumnos con discapacidad? ¿Qué clima se crea en el aula entre los participantes con respecto a estos alumnos? Cabe decir que como apuntan otros autores (Pallisera et al, 2007; Suriá, 2012) la aceptación y el respeto no aparece de manera espontánea, sino que está condicionada por aspectos como las habilidades sociales del alumno y por cómo se gestionan en el aula las diferencias, especialmente en la aplicación de la metodología apuntada anteriormente en este artículo.

Consideramos que es necesario revisar al alza la utilización de los programas dirigidos al colectivo de jóvenes que no han conseguido una formación básica, ya que se llega a la conclusión de que muchos de los factores que en ellos se dan (como entender los diferentes ritmos de las personas y las diferentes maneras de aprender), son elementos básicos en la filosofía de la inclusión. Se debe matizar que defender un programa como el PTT no significa reafirmar que hace falta segregar según los ritmos de aprendizaje ya que sería una incongruencia. Creemos que los PTT son la puerta de entrada a la formación profesional, es decir, una formación reglada que permite la posterior adquisición de una acreditación como profesional en un oficio concreto. Es

otra puerta de entrada a una formación normalizada para aquellos que, por diferentes circunstancias, han quedado fuera del mundo educativo sin titulación.

En nuestro estudio somos conscientes de que hemos partido de una realidad contextual concreta que hace desaconsejable presentar conclusiones de carácter general para todos los PTT. No obstante, dado que esta investigación recoge de forma intensiva la voz de los participantes, de esta parte más cualitativa extraemos constataciones que, aunque no generalizables, sí que contribuyen a iluminar e ilustrar el análisis de programas con características similares, especialmente en lo que se refiere a su adecuación o no a las personas con discapacidad.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Alomar, E. (2004). *El treball dels joves amb retard mental en entorns normalitzats: anàlisi d'una realitat de treball amb suport*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Ramon LLull, Barcelona.
- Aramendi Jáuregui, P., Vega Fuente, A. y Santiago Etxeberria, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación* (356), 185-209.
- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. Dins L. Barton, *Discapacidad y sociedad* (1ª ed., p. 19-33). Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- Barton, L. (2001). La discapacidad, el control i la política de la posibilidad. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 59-60, 6-16.
- Barton, L. (comp.)(2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. (1a ed.). Madrid: Editorial Morata.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2002). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Traducido y adaptado al catalán en 2006 por Duran, D.; Font, J.; Giné, C. y Miquel, E., ICE-UB y el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Barcelona. Original en CD-Rom.
- Cabrera, F. (2003). *Evaluación de la formación* (2a ed.) Madrid: Editorial Síntesis, SA.
- Castro, M. (2006). *Els programes de formació sociolaboral en els centres de formació no reglada i la seva adequació a les persones amb discapacitat. Estudi descriptiu i disseny d'un pla d'avaluació (PAPFS)*. Treball de recerca no publicat. Departament de Pedagogia. Universitat de Girona.
- Decret 140/2009, de 8 de setembre, pel qual es regulen els Programes de Qualificació Professional Inicial, DOGC núm. 5463 (2009).
- Duran, D. y Blanch, S. (2008). L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió. *Suports: Revista Catalana d'Educació Inclusiva*, 12 (1), 4-12.
- Duran, D., Giné, C. y Marchesi, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. (1a ed.). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. (1ª ed.). Madrid: Narcea.
- Egido, I., Cerrillo, R. y Camina, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (2), 135-146.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (1), 4-28.
- Escudero, J.M., González, T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Fernández, S. (2004). *Transición escuela-empleo de las personas con discapacidad*. (1a ed.). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, IMSERSO. Colección estudios e informes.
- González-Gil, F. (2009). Formación del profesorado y apoyos. Dins Sarto, P. y Venegas, E. (coords.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, (1a ed., p. 143-157). Salamanca: INICO, Colección Investigación.
- Idol, L. (1998). Qüestions clau relacionades amb la construcció d'escoles col·laboradores i inclusives. *Suports: Revista Catalana d'Educació Inclusiva*, 2 (2), 42-56.
- Jiménez, P. y Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad* (1a ed.). Málaga: Aljibe.
- Martínez, 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*, 9 (1), 29-60.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25,1), 165-183.
- Myklebust, J.O. (2010). Evaluating the effects of inclusion in upper secondary education. Experiences from Norwegian longitudinal research. *Revista de Educación Inclusiva. La educación inclusiva en el mundo*, 3 (1), 11-22.
- Olmos, P y Mas, O. (2013). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (1), 78-93.
- Pallisera, M. (1996). *Transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad psíquica*. (1a ed.). Barcelona: EUB.
- Pallisera, M. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25,1), p.185-200
- Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J. y Rius, M. (2007). El treball amb suport com a eina per a la participació social de persones amb discapacitat. *Suports, Revista Catalana d'Educació Inclusiva*, 11 (2), 91-99.
- Pallisera, M., Vilà, M., Valls, M. J., Rius, M., Fullana, J., Jiménez, P. et al. (2003). La integración laboral de personas con discapacidad en la empresa ordinaria en España: aproximación a través de una investigación. *Siglo Cero*, 34 (4), 5-18.
- Palomares Ruiz, A., y López Sánchez, S. (2012). La respuesta a la diversidad: de los programas de garantía social hacia los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Educación Comparada* (20), 249-274.
- Parrilla, A., Gallego, C. y Moriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.

- Pérez, M. V., De León, C., Olivares, M. A. y Arias, V. (2005). La orientación profesional en educación secundaria en el proceso de transición escuela-trabajo en la ciudad de Córdoba. Dins J. Tejada, A. Navío i E. Ferrandez (eds.) *IV Congreso de Formación para el Trabajo: nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación, Zaragoza, 9-11 de noviembre de 2005: libro de actas* (1a ed., 230-235). Madrid: Tornapunta.
- Rosselló, R. y Verger, S. (2008). La inclusión de personas con discapacidad en el lugar de trabajo en las Islas Baleares. *Revista Europea de Formación Profesional*, 45, 181-200.
- Ruiz, R. (2008). *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. (1a ed.). Vic: Eumo Editorial.
- Stainback, S. Y Stainback, W. (1990). *Support networks for inclusive schooling* (1a ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. (1a ed.). Madrid: Narcea.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications* (1a ed.). San Francisco : Jossey-Bass.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (3), 96-109.
- Turnbull, A., Rutherford, H. 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, 66-99.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión. Documento conceptual*. (1a ed.). París: UNESCO.
- 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 (I), 91-104.
- Vilà, M., Pallisera, M. y Fullana, J. (2010). ¿Contribuye a la inclusión laboral la formación que recibe el alumnado con discapacidad intelectual en la ESO? Análisis y propuestas. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 51-66.
- Vilà, M., Pallisera, M. y Fullana, J. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 85-93.
- Vilà, M., Pallisera, M., Fullana, J. y Castro, M. (2008). La escolarización de alumnos con discapacidad en la educación secundaria en el Estado español (2000-04). Dins *Punto de partida para el análisis de la formación sociolaboral. XXV Jornadas de Universidad y Educación Especial. Universitat de Vic, 12-13 marzo* (ponència recollida en format cd electrònic, p.88-103). Vic: Universitat de Vic.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: methods for studying programs and policies* (2ª ed.). New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Fuentes electrónicas

- Center of Applied Special Technology. (2008). *Universal Design for Learning Guidelines Version 1.0*. Wakefield, MA: CAST. Recuperado el 20 de Septiembre de 2011, en <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html>
- Center of Applied Special Technology. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.0*. Wakefield, MA: CAST. Recuperado el 20 de Septiembre de 2011, en <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>
- Subirats, J. (dir.) (2009). *Polítiques de transició escola-treball. Un estudi exploratori d'instruments a Catalunya* (1a ed.). Barcelona: Servei d'Ocupació de Catalunya. Recuperado el 12 de Abril 2011, de http://www.oficinadetreball.cat/socweb/export/sites/default/socweb_ca/web_institucional/fitxers/Avaluacions_PolitiquesTransicioEscolaTreball2.pdf

Fecha de entrada: 18 de Julio de 2013
Fecha de revisión: 19 de Julio de 2013
Fecha de aceptación: 20 de Octubre de 2013