



TRANSICIÓN ESCUELA-EMPLEO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

TRANSICIÓN  
ESCUELA-EMPLEO  
DE LAS PERSONAS CON  
DISCAPACIDAD

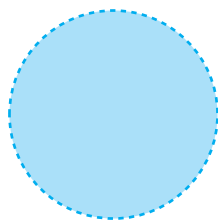


P.V.P. 12 €









TRANSICIÓN  
ESCUELA-EMPLEO  
DE LAS PERSONAS CON  
DISCAPACIDAD



Diseño colección: Nuria Antolí

#### EQUIPO TÉCNICO

Director:

Samuel Fernández Fernández

Autores:

Samuel Fernández Fernández  
M<sup>ª</sup> Teresa Iglesias García  
J. Ramiro Martí Flórez

Corresponsales:

Imma Alemany Ayats  
Instituto Municipal de Personas con Disminución, Barcelona  
Gabriel Barbeta Buscató  
Instituto Municipal de Personas con Disminución, Barcelona  
Hilario Castresana Estrada  
AMPROS, Santander  
Alicia Damas Mateo  
CAMF Sevilla  
Lourdes Espí Calabuig  
Mancomunitat de Municipis de la Vall D'Albaida, Valencia  
Marco Antonio Exojo Guerra  
Asociación APANAS, Toledo  
Rolando Fernández Iglesias  
Fondo Formación Asturias  
M.<sup>a</sup> Jesús García Pérez  
Disminuidos Físicos de Aragón  
Judith Gasamans González  
Instituto Municipal de Personas con Disminución, Barcelona  
Sandra Gómez Oteo  
Fundación GOKAI, Vitoria  
Carmen González San Martín  
C. O. «Juan de Austria», Madrid  
Mónica Limia Andrade  
COGAMI, La Coruña  
Lucila López Gil  
Universidad de Salamanca  
Felipe López Solá  
Consejería de Bienestar Social Junta de Comunidades Castilla-La Mancha  
Juan Carlos Martín Gutiérrez  
Asociación APANAS, Toledo  
Salvador Martínez Cárdena  
ASPANDEM, Málaga  
Atocha Mena Parejo  
FEAPS Extremadura  
Inés Puga Benítez  
Viceconsejería de Asuntos Sociales, Dirección General S. S. Gran Canaria  
Pilar Sarto Martín  
Universidad de Salamanca  
Alfred Tortosa i Cháfer  
Mancomunitat de Municipis de la Vall D'Albaida, Valencia

Colaboradores técnicos:

Adonina Calzón Vidal  
INEM  
Montse López Cobo  
INE

Becarias de investigación:

Natalia Bayón Barandica  
Rebeca Redondo Álvarez

El Instituto de Migraciones y Servicios Sociales no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos, y en ningún caso asume responsabilidades derivadas de la autoría de los trabajos que publica.

Primera edición: 2004

© Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO), 2004

Edita: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales  
Secretaría General de Asuntos Sociales  
Instituto de Migraciones y Servicios Sociales  
Avda. de la Ilustración, c/v Ginzo de Limia, 58  
Teléf. 91 363 89 35 - 28029 MADRID

NIPO: 209-04-014-8

ISBN: 84-8446-067-3

Depósito Legal: M. 49.449-2003

Imprime: **ARTEGRAF, S.A.**  
Sebastián Gómez, 5  
28026 MADRID

## ÍNDICE

	<u>Páginas</u>
PRESENTACIÓN .....	5
PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO .....	9
PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD .....	15
PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE TRANSICIÓN ESCUELA-EMPLEO PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD ..	23
CONSIDERACIONES TEÓRICAS DEL ESTUDIO TRANSICIÓN ESCUELA-EMPLEO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD .....	45
<b>1. DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN .....</b>	<b>47</b>
1.1. La integración educativa en la legislación .....	49
1.2. Opciones formativas y ocupacionales .....	53
1.3. Iniciativas Europeas .....	57
1.3.1. <i>Iniciativa Comunitaria Empleo-HORIZON</i> .....	57
1.3.2. <i>Iniciativa Comunitaria EQUAL</i> .....	59
<b>2. DISCAPACIDAD Y EMPLEO .....</b>	<b>61</b>
2.1. Normativa y legislación .....	63
2.2. Opciones laborales .....	66
2.3. Plan Nacional de Acción para el Empleo .....	68
<b>3. TRANSICIÓN ESCUELA-EMPLEO .....</b>	<b>71</b>
3.1. Antecedentes del modelo de Transición Escuela-Empleo .....	73
3.2. La Transición Escuela-Empleo: aspectos conceptuales .....	74
3.2.1. <i>Principios Generales de la Transición Escuela-Empleo</i> ....	75
3.2.2. <i>La calidad en la Transición Escuela-Empleo del alumnado con discapacidad</i> .....	79
3.2.3. <i>Los elementos de la industria y los estándares académicos</i> ..	83
PRIMERA PARTE DEL ESTUDIO TRANSICIÓN ESCUELA-EMPLEO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL .....	87
<b>1. METODOLOGÍA DE LA PRIMERA PARTE DEL ESTUDIO .....</b>	<b>89</b>
1.1. Objetivos .....	91

1.2. La «Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud (INE, 1999)», como fuente de información .....	92
1.3. Población en estudio. Características generales .....	93
1.4. Variables del estudio .....	98
1.4.1. <i>Nivel de estudios</i> .....	98
1.4.1.1. Nivel educativo general de la población en estudio .....	98
1.4.1.2. Estudios en curso en el momento de la realización de la encuesta (1999) .....	99
1.4.2. <i>Situación laboral</i> .....	99
1.4.2.1. Actividad laboral .....	99
1.4.2.2. Búsqueda de empleo .....	100
1.5. Técnicas de análisis.....	101
1.5.1. <i>Análisis de las características de la población en estudio</i> .....	101
1.5.2. <i>Análisis del nivel educativo de la población en estudio</i> ..	101
1.5.3. <i>Análisis de la situación laboral de la población en estudio</i> ..	102
1.5.4. <i>Relación entre el nivel educativo y la situación laboral</i> ..	102
<b>2. RESULTADOS GENERALES</b> .....	103
2.1. Características de la población en estudio .....	105
2.1.1. <i>Deficiencias específicas de la población en estudio</i> .....	105
2.1.2. <i>Problemas que causan las deficiencias</i> .....	111
2.1.3. <i>Discapacidad producida por la deficiencia</i> .....	113
2.1.4. <i>Duración de la deficiencia, severidad y pronóstico evolutivo de la discapacidad</i> .....	121
2.2. Nivel educativo de la población en estudio .....	123
2.2.1. <i>Nivel educativo alcanzado</i> .....	124
2.2.2. <i>Formación profesional ocupacional</i> .....	128
2.2.3. <i>Estudios reglados en curso</i> .....	129
2.2.4. <i>Estudios no reglados en curso</i> .....	130
2.3. Situación laboral .....	131
2.3.1. <i>Actividad económica</i> .....	131
2.3.2. <i>Ocupación</i> .....	135
2.3.3. <i>Tipo de contrato</i> .....	138
2.3.4. <i>Medidas especiales para la incorporación al mercado laboral</i> .....	140
2.3.5. <i>Búsqueda de empleo</i> .....	142
2.3.5.1. Motivos por los que no se encuentra trabajo ....	142
2.3.5.2. Actividad en que se desearía trabajar .....	143
2.3.5.3. Método usado para buscar empleo .....	144
2.3.5.4. Motivo por el que no se busca empleo .....	144
2.4. Relación entre el nivel de estudios y la situación laboral .....	147
2.4.1. <i>Situación general</i> .....	147
2.4.2. <i>Situación en función del tipo de deficiencia</i> .....	149
2.4.2.1. Deficiencia mental .....	149

2.4.2.2. Deficiencia sensorial.....	150
2.4.2.3. Deficiencia física .....	152
<b>SEGUNDA PARTE DEL ESTUDIO TRANSICIÓN ESCUELA-EMPLEO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. ANÁLISIS DE CASOS .....</b>	<b>155</b>
<b>1. METODOLOGÍA DE LA SEGUNDA PARTE DEL ESTUDIO .....</b>	<b>157</b>
1.1. Objetivos .....	159
1.2. Fuentes de información .....	159
1.3. Unidades en estudio. Características de los casos .....	165
1.4. Método y técnicas de análisis.....	167
1.4.1. <i>Análisis cuantitativo</i> .....	169
1.4.2. <i>Análisis cualitativo</i> .....	171
<b>2. RESULTADOS GENERALES .....</b>	<b>173</b>
2.1. La organización de Centros y Programas .....	175
2.2. La orientación y formación profesional y ocupacional .....	191
2.3. La inserción laboral .....	212
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>237</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>243</b>
<b>PRIMERA PARTE: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD .....</b>	<b>245</b>
Descripción de la población en estudio.....	247
<b>SEGUNDA PARTE: PROGRAMAS DE TRANSICIÓN ESCUELA-EMPLEO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD .....</b>	<b>281</b>
Listado de Centros/Programas analizados.....	283
Cuadernillo de trabajo .....	291
Descripción de los casos .....	335
Listado de códigos. Programa Qualita .....	339





# PRESENTACIÓN





## PRESENTACIÓN

*El estudio que presentamos sobre transición escuela empleo de las personas con discapacidad, es una rigurosa investigación sobre dos aspectos esenciales en la vida de estas personas, el derecho a la educación adaptada a sus necesidades y el derecho al trabajo.*

*Lamentablemente las diferencias entre personas con y sin discapacidad en cuanto al nivel de educación consolidado, así como en cuanto al nivel de inserción laboral son aún muy significativas.*

*Según datos de la encuesta sobre Deficiencias, Discapacidad y Estado de Salud (EDDES, 1999) dos de cada tres personas con discapacidad en edad laboral se encuentran inactivos. La tasa de paro en este colectivo supera en un 40% la tasa de paro de las personas sin discapacidad.*

*En el ámbito educativo de las 2.339.200 personas con discapacidad entre 16 y 64 años el 7,5% son analfabetas, el 51,2% ha finalizado la educación primaria, el 22,1% ha realizado estudios secundarios de primera etapa, y el 19,2% ha completado estudios secundarios o superiores.*

*El Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO), en su deseo de impulsar políticas activas de inserción laboral para personas con discapacidad, recomendó la realización del presente estudio, que supone un considerable avance en el conocimiento de esa etapa tan crucial en la vida de las personas que es la transición entre la etapa escolar y la edad adulta.*

*En las personas con discapacidad se trata de una etapa especialmente difícil, en donde se hacen conscientes de las barreras que han de superar para acceder a una vida autónoma, en donde la autodeterminación debe ocupar un lugar preferente para lograr calidad de vida.*

*El análisis teórico y empírico proporcionado por el presente estudio, arroja una serie de conclusiones y recomendaciones de indudable interés para el diseño de políticas activas de inserción laboral y para modificar algunos aspectos del modelo de Transición Escuela Empleo, mejorando así la empleabilidad de las personas con discapacidad.*

*Dirección General del IMSERSO*



PRESENTACIÓN  
DEL ESTUDIO





## PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

) *El estudio sobre Transición Escuela-Empleo de Personas con Discapacidad realizado por el grupo EPSE (Evaluación de Programas Socio-Educativos) se inicia con un referente teórico de carácter normativo y programático sobre el concepto y las características de la Transición Escuela-Empleo y después se divide en dos partes bien diferenciadas. En la primera parte del trabajo realizamos un análisis descriptivo sobre la situación de las personas con discapacidad, cuyo objetivo es conocer el nivel educativo y la situación laboral de estas personas, así como valorar la relación que se establece entre estas dos variables. Para este análisis hemos utilizado la información de la «Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud» (INE, 1999).*

*En la segunda parte se realiza un análisis sobre cien acciones de transición escuela-emprego dirigidas a personas con discapacidad, con el objetivo de conocer la organización, desarrollo y aplicación de los distintos tipos de acciones formativas, de orientación profesional y adaptación laboral que se ofertan a estas personas. Para la realización de esta parte del trabajo hemos contado con una amplia red de colaboradores de las distintas Comunidades Autónomas que nos ha permitido recoger información de este amplio número de centros y proyectos. Hemos utilizado un cuadernillo de trabajo, adaptado de la Guía de Estándares de Integración Laboral para personas con discapacidad (IMSERSO, 1997) y los resultados nos permiten ofrecer una imagen fidedigna de la situación de transición escuela-emprego que siguen nuestros jóvenes con discapacidad.*

*El informe presenta en primer lugar las conclusiones más importantes del estudio y en los siguientes capítulos describe con detalle los aspectos teóricos, metodológicos y de resultados obtenidos en cada una de las dos partes del trabajo. En documentos aparte se incluyen los anexos y adendas que completan el estudio.*

*El análisis teórico y empírico de este informe trata de dar una visión del modelo de Transición Escuela-Emprego aplicado al desarrollo de las personas con discapacidad. Comentamos la evolución teórica, el desarrollo de las políticas activas de empleo y el progreso experimentado en el campo educativo.*

*En la variada oferta formativa que ofrece el sistema escolar, los Programas de Garantía Social específicos y los Programas de Transición a la Vida Adulta, aun con la necesidad de reforzar ciertos aspectos, son las opciones básicas sobre las que se sustenta el modelo de Transición Escuela-Emprego.*

*En el ámbito laboral, en los últimos años se ha pasado de una política pasiva a una más activa en la búsqueda de la integración de las personas con discapacidad. Este*



*deseo de integración se refleja en las iniciativas de reserva de cuotas y en la concesión de subvenciones y ayudas a los empleadores, pretendiendo con esto aumentar el número de personas con discapacidad que trabajan en el medio ordinario. Inicialmente, podemos pensar que las fórmulas que se acercan más a los objetivos perseguidos por el modelo de transición se asocian al continuo de la formación para la vida adulta, la ocupacional y la ofertada por las acciones de inserción laboral en medio ordinario.*

*No obstante, la revisión teórica del modelo de Transición Escuela-Empleo aporta ciertas consideraciones a la hora de conseguir la máxima eficacia en la inserción y promoción sociolaboral de los jóvenes con discapacidad. La necesidad de hacer una evaluación inicial, de contar con la opinión de la persona con discapacidad, de desarrollar un Plan de Transición Individual que refleje tanto la situación de la que se parte como los objetivos que se quieren cumplir y los recursos de que se dispone, así como dar mayor peso y responsabilidad a la comunidad, configuran los elementos clave que desde distintos sectores se consideran absolutamente necesarios para llevar a cabo una transición de calidad.*

*La Transición Escuela-Empleo supone un entramado complejo de análisis de necesidades individuales, de coordinación y gestión de recursos, de desarrollo de nuevas políticas y de modificación de programas de formación y, quizás debido a esta complejidad, ha tenido poco desarrollo en nuestro país hasta el momento. Conceptualmente se considera un proceso intermedio entre la etapa escolar y la edad adulta, que se organiza mediante un plan de orientación y de formación profesional, basado en el análisis de habilidades e intereses, con el objetivo de acceder y mantener un puesto de trabajo en el medio más normalizado posible.*

*Después de analizar diferentes iniciativas sobre programas de transición, consideramos que se puede acotar un conjunto de elementos que la mayoría de autores consideran importantes:*

- El proceso de transición debe contar con la participación de la persona con discapacidad en todas sus etapas y debe recoger sus opiniones y respetar sus preferencias y decisiones. Para valorar las capacidades y las áreas que necesitan ser reforzadas se recomienda llevar a cabo una evaluación psicopedagógica a realizar por un equipo multiprofesional y que conducirá a la confección del Plan de Transición Individual.*
- El Plan de Transición reflejará todo lo recogido en la evaluación inicial, establecerá objetivos y metas, detallará los recursos disponibles y distribuirá las responsabilidades de las distintas tareas. La elaboración de este plan es clave en el proceso de transición y debe ser revisado para adecuarse a la evolución del alumno y de la situación.*

- *Unido a lo anterior, es importante organizar servicios de orientación y asesoramiento desde edades tempranas, de manera que guíen todo el proceso y sirvan de apoyo al alumnado y al resto de las personas implicadas (familiares, profesionales, educadores, etc.). De estos servicios dependerá la valoración y la evaluación de necesidades y la elaboración del plan de formación individualizado en las etapas de educación formal.*
- *Resulta también imprescindible la participación de la familia en el proceso de transición, tanto en la elaboración del Plan como asumiendo responsabilidades en la coordinación de apoyos profesionales.*
- *La transición potencia el papel de las organizaciones de intermediación laboral. El concepto de intermediación se refiere a las personas y organizaciones que actúan de mediadoras entre las necesidades y los recursos, entre la oferta y la demanda de formación y el empleo. Se busca con ello la participación activa de los agentes sociales y la colaboración entre empresas y centros educativos. La formación debe tener una base comunitaria, ofrecer diversidad en la orientación y en la práctica profesional, y proponer al alumno una variedad de posibilidades y experiencias laborales que posibiliten un conocimiento de los distintos entornos laborales y de las habilidades que requieren. Esto permitirá una toma de decisiones más informada y responsable. Esta idea se entrelaza con la disposición de favorecer los aprendizajes en el medio habitual, reflejando la posibilidad de ofrecer más variedad de prácticas en distintos entornos para que la toma de decisión respecto al futuro laboral pueda cimentarse en la vivencia de experiencias concretas.*
- *Otro aspecto a tener en cuenta en la Transición Escuela-Empleo es la mejora de las experiencias educativas, procurando incluir enseñanzas de alto nivel que aúnen contenidos académicos y de carácter profesional y técnico. Además, los programas de transición deben facilitar la comprensión y la experiencia de todos los elementos de las empresas, entendiendo con esto que se debe incluir formación sobre contabilidad, dirección, recursos humanos, etc., con el objetivo de promover un desarrollo profesional más positivo, que amplíe las oportunidades de inserción social. Es importante incorporar estándares de valor industrial que complementen el currículo formativo y que incluyan habilidades interdisciplinarias de carácter ocupacional, tratando de promover una mayor polivalencia laboral. Utilizar ámbitos laborales distintos y fomentar el concepto de educación permanente, permite la adaptación a los cambios y desafíos del actual mercado de empleo.*
- *Se deben buscar cambios en la formación profesional que vayan dirigidos a comenzar esta acción educativa en edades más tempranas y que adap-*

ten los aprendizajes a las necesidades del mercado de trabajo. Se trata de proporcionar aprendizajes de base laboral pero también unidos a la programación del aula; de llevar a cabo un aprendizaje basado en el trabajo, pero integrado en el currículo; y de reforzar las habilidades ocupacionales y a la vez las académicas aprendidas en el aula.

- *La colaboración de los empleadores es uno de los aspectos más cruciales de esta iniciativa. Se les debe proporcionar información y formación para que el aprendizaje que ofrezcan sea importante, tanto para ellos como para los estudiantes. Se debe continuar, igualmente, con la tarea de sensibilización dirigida a eliminar prejuicios y a potenciar la colaboración más allá de la etapa de formación, incluyendo también la etapa laboral. Se trata de asegurar que los empleadores proporcionen una elevada calidad en sus ofertas de aprendizaje basado en el trabajo.*

*Tomando estos aspectos como referentes en la organización de los programas de Transición Escuela-Empleo, aseguraremos un proceso que sin duda tendrá el enfoque de calidad del que ahora todavía carece, y nos acercaremos más al modelo buscado.*

*Oviedo, 1 de diciembre de 2003*

PRINCIPALES  
CONCLUSIONES DEL  
ANÁLISIS DE LA  
SITUACIÓN EDUCATIVA  
Y LABORAL DE LAS  
PERSONAS CON  
DISCAPACIDAD



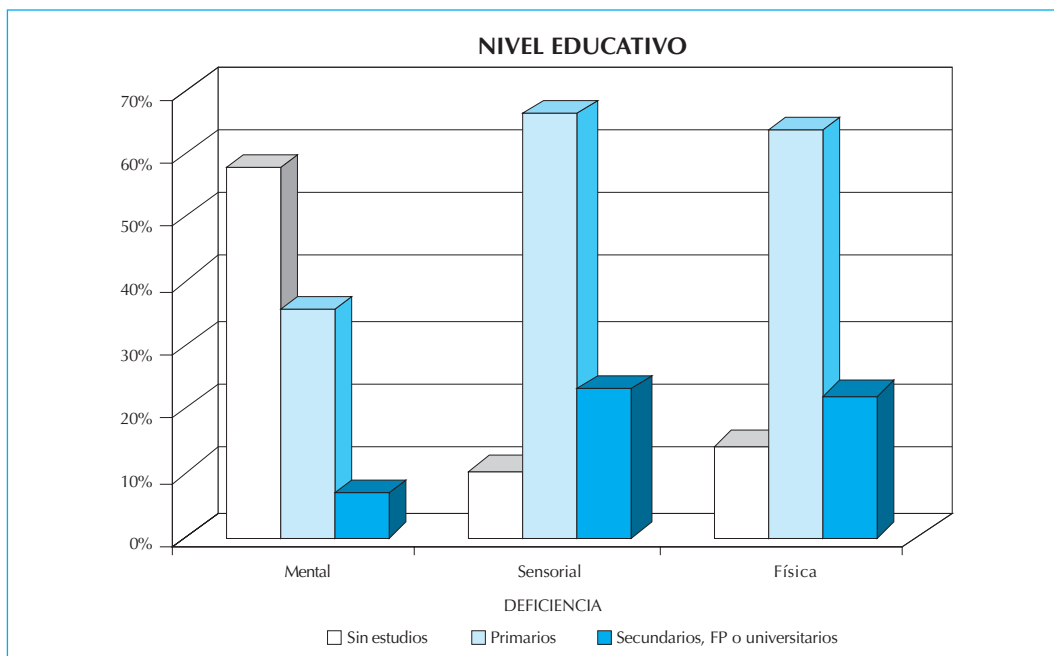


# PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

) El análisis de la «Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud» (INE, 1999) ha incluido a una población de 2.825 personas con discapacidad, que ha sido clasificada en función del tipo de deficiencia (mental, sensorial y/o física) y de la edad (jóvenes entre 16 y 24 años, adultos entre 25 y 45 años).

## NIVEL EDUCATIVO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

) La población en estudio presenta un nivel educativo general «medio bajo», pues la mitad de estas personas, aproximadamente, ha cursado estudios primarios, pero casi el 30% no ha cursado ningún tipo de estudio. Esta situación varía en función del tipo de deficiencia, ya que las personas con deficiencia sensorial y/o física tienen en su mayoría estudios primarios (en torno al 65%), pero sólo el 35,4% de las personas con deficiencia mental alcanza este nivel (p. 90).



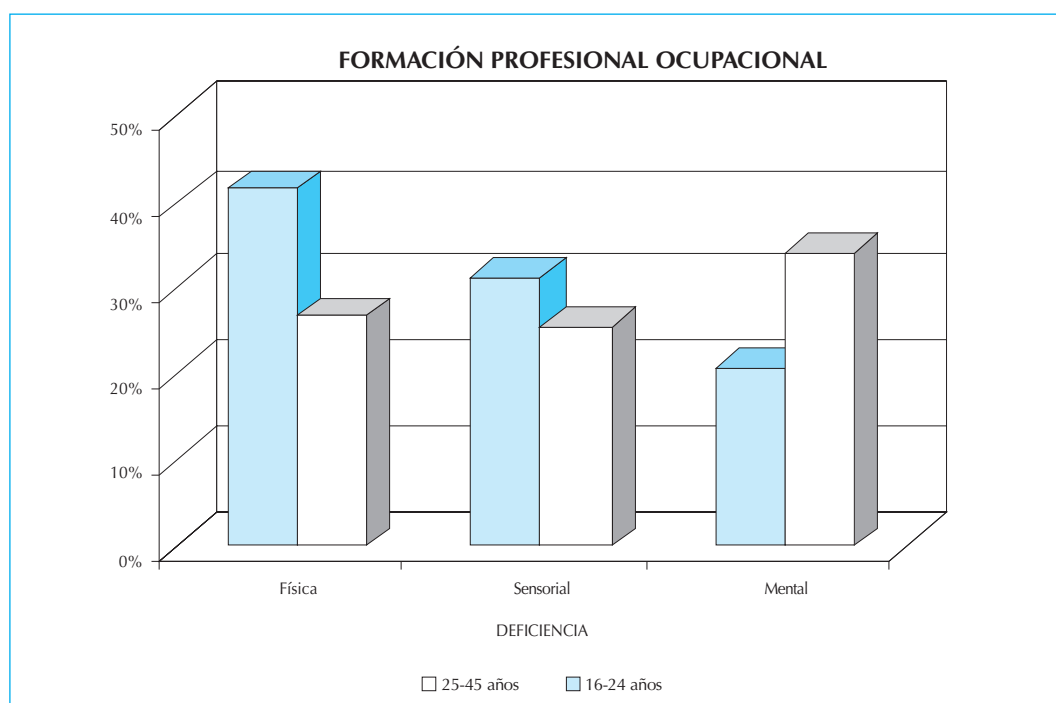
Los jóvenes con deficiencia sensorial de 16 a 24 años tienen un nivel educativo más alto que los mayores de 25 años, lo que nos indica que en los últimos años se

está ofreciendo más y mejor atención desde el sistema educativo que en el pasado. En el caso de las personas con deficiencia mental y/o física no se aprecian diferencias por edad en el nivel educativo.

La formación que estaban recibiendo los jóvenes con discapacidad que aún eran estudiantes en el momento de aplicarse la encuesta (266 personas) indica que la situación de las personas con deficiencia física y/o sensorial puede considerarse «normalizada», ya que cursaban, básicamente, enseñanza secundaria no obligatoria o bachiller, módulos de garantía social no específica, o estudios universitarios. En cambio, los jóvenes con deficiencia mental se encuentran en su mayoría en centros de educación especial.

El hecho de que sean pocas las personas que han cursado una formación profesional ocupacional (apenas un 10%) puede interpretarse como una tendencia a que dicha formación se destine prioritariamente a aquellos que más dificultades presentan para incorporarse al mundo laboral, y que son, en concreto, los jóvenes con deficiencia mental.

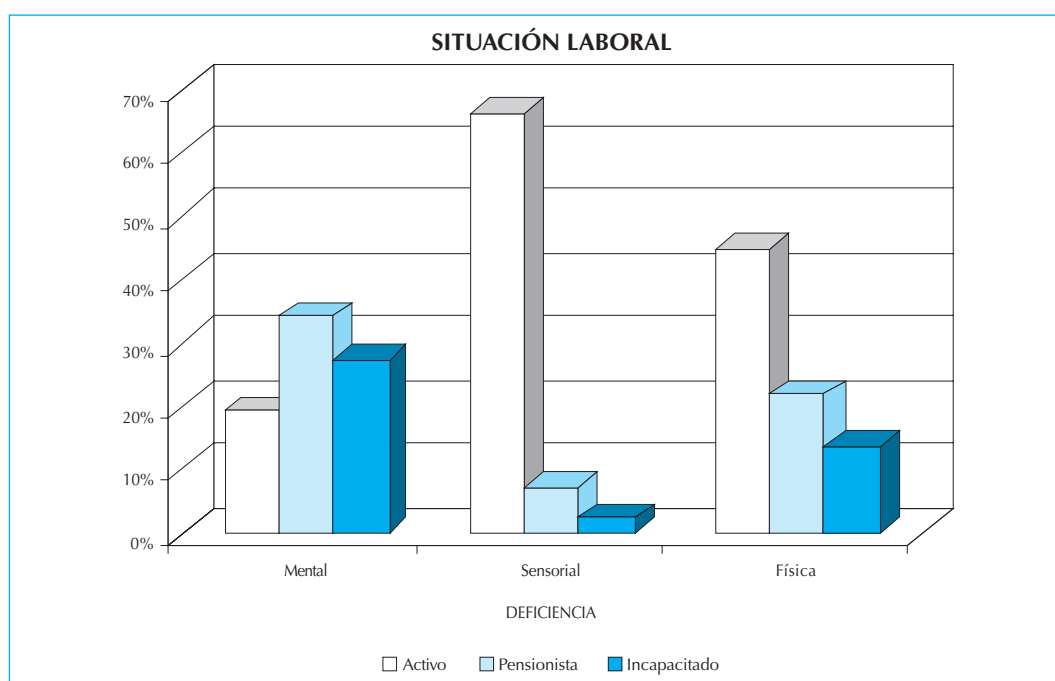
Las personas mayores de 25 años con deficiencia física han cursado FPO en mayor número que las que tienen deficiencia sensorial o mental. En los jóvenes de 16 a 24 años, los porcentajes se invierten y son las personas con deficiencia mental las que realizan más cursos de FPO.



No obstante, la relación entre la formación ocupacional y el encontrar trabajo es valorada por muy pocas de las personas encuestadas y únicamente los cursos de administración y de servicios a la comunidad son considerados algo más relacionados con la consecución de empleo.

## SITUACIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

- ) En la población en estudio de la encuesta del INE, el porcentaje de personas con discapacidad entre 16 y 45 años activas laboralmente es algo más del 40%. El de perceptores de pensiones es el 22% y los que se consideran incapacitados para la actividad laboral suponen el 15%. Esta situación más o menos igualada entre trabajo y pensión e incapacidad sólo se mantiene en el caso de las personas con deficiencia física. Las personas con deficiencia sensorial muestran una situación bastante más esperanzadora, con un porcentaje de personas laboralmente activas superior al 65%, y en cambio, los jóvenes con deficiencia mental se encuentran mayoritariamente en el grupo de pensionistas e incapacitados para el trabajo, siendo laboralmente activos sólo un 20%.



La situación laboral está condicionada, además de por el tipo de deficiencia, por la edad. Así, cuando se analiza teniendo en cuenta si se trata de jóvenes de 16 a 24 años o mayores de 25 años, se aprecia que entre las personas con deficiencia sensorial y/o física, el porcentaje de jóvenes que trabaja es bastante inferior al de mayores de 25 años, pero, fundamentalmente, porque aún están estudiando, mientras que en las personas con deficiencia mental no se observan diferencias por edad (p. 97).

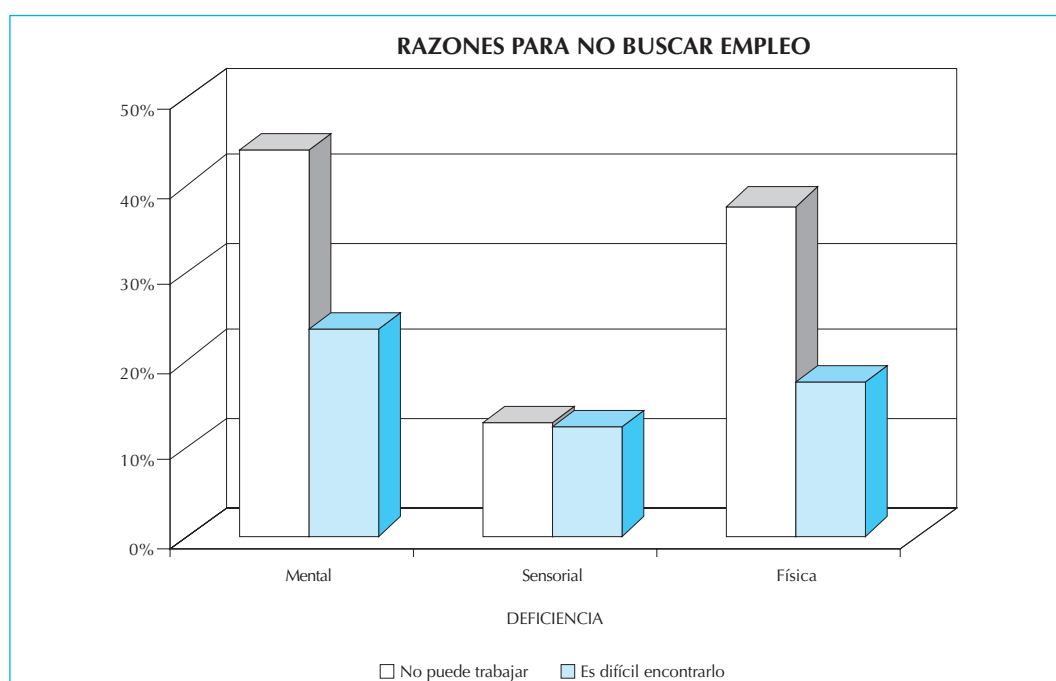
Los trabajadores con discapacidad ocupan, fundamentalmente, cuatro tipos de puestos: no cualificados, restauración/ventas, cualificados en la industria y puestos administrativos. Las personas con deficiencia mental se encuentran, sobre todo, en puestos de trabajo no cualificados y las personas con deficiencia física y/o sensorial ocupan, preferentemente, los otros tres tipos. Sin embargo, en los tres grupos se aprecia que los más jóvenes ocupan en su mayoría puestos cualificados.



El tipo de contratación es bajo modalidades de empleo fijo indefinido y, en menor medida, eventual, siendo los mayores de 25 años los que suelen tener un contrato fijo, mientras que los jóvenes tienen contratos eventuales y/o de aprendizaje (p. 105).

Sólo el 6,5% de la población en estudio dice haberse beneficiado de alguna medida especial para el acceso al empleo, citando, sobre todo, haber acudido a servicios de intermediación y, en menor medida, trabajar en centros especiales de empleo, situación que se mantiene en los tres tipos de deficiencia. Cabe destacar que el número de personas que se beneficia de la cuota de reserva en el sector privado es mínimo, y aún es inferior el de las personas que opta a la cuota de reserva en el sector público, situación ésta prácticamente inexistente, salvo en el caso de las personas con deficiencia física.

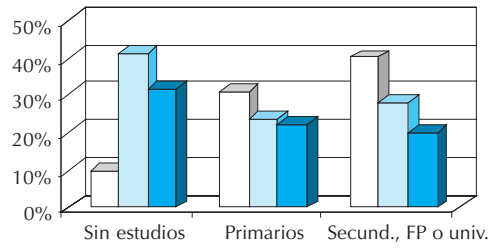
Por último, muy pocas de las personas encuestadas buscan empleo (2%) y cuando se les pregunta por la razón de no buscarlo, la mayoría de las personas con deficiencia mental y/o física indican que su condición de persona con discapacidad les impide realizar las tareas de un puesto de trabajo, o les dificulta mucho el encontrarlo. Sin embargo, las personas con deficiencia sensorial alegan estos dos motivos con menor frecuencia, señalando que las razones son más bien de tipo familiar o personal o, simplemente, porque aún están estudiando (p. 111).



## RELACIÓN ENTRE NIVEL EDUCATIVO Y SITUACIÓN LABORAL

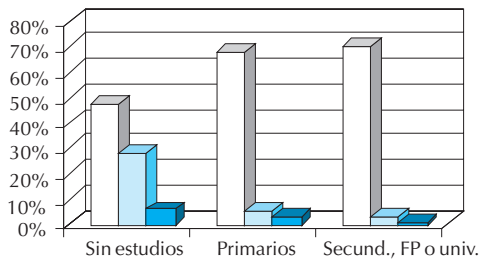
Se confirma la relación ( $p < 0,01$ ) entre el nivel de estudios y la situación económico-laboral y sólo con observar las gráficas se aprecia la fuerza de esta relación, siendo más consistente en las personas con deficiencia sensorial que en las que tienen deficiencia física, y en éstas, más que en las que tienen deficiencia mental (p. 114).

### NIVEL EDUCATIVO-SITUACIÓN LABORAL



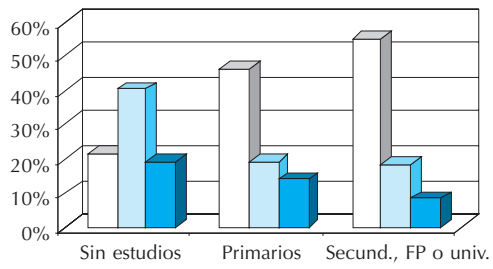
DEFICIENCIA MENTAL

□ Activo    □ Pensionista    ■ Incapacitado



DEFICIENCIA SENSORIAL

□ Activo    □ Pensionista    ■ Incapacitado



DEFICIENCIA FÍSICA

□ Activo    □ Pensionista    ■ Incapacitado



PRINCIPALES  
CONCLUSIONES DEL  
ANÁLISIS DE PROGRAMAS  
DE TRANSICIÓN  
ESCUELA-EMPLEO PARA  
LAS PERSONAS CON  
DISCAPACIDAD





## PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE TRANSICIÓN ESCUELA-EMPLEO PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD



) En la segunda parte del estudio hemos analizado cien programas y acciones de Transición Escuela-Empleó actualmente en desarrollo en España, entre los que se incluyen programas de formación reglada, formación ocupacional, programas de inserción laboral y una cuarta categoría mixta de acciones de formación ocupacional e inserción.

La metodología de estudio de casos nos ha permitido contrastar organizaciones y actividades con el modelo representado por los dieciséis estándares y setenta y ocho indicadores incluidos en el cuestionario utilizado para valorar la calidad de la transición en los diversos casos seleccionados por criterio de ejemplaridad.

En la organización de estos programas o acciones el análisis realizado destaca la actuación del equipo directivo, que es visto como líder y facilitador de la comunicación con los profesionales. La disponibilidad de planes de acción basados en el análisis de los usuarios, de servicios de derivación hacia otras acciones disponibles en la comunidad y de instalaciones y recursos que pueden competir en calidad con los que tienen las empresas del entorno, son los elementos más destacables a nivel general.

No obstante, entre las acciones que todavía no están implantadas destaca la carencia del análisis de idoneidad del programa con el entorno económico-profesional, la normalización de procesos y la valoración de la calidad de los servicios. La flexibilidad para adaptar o modificar los servicios en función de las necesidades de los usuarios o del entorno y la participación del propio usuario en el diseño del programa son, también, carencias de los programas valorados.

La orientación profesional de los programas de transición es realizada por profesionales cualificados que disponen de amplia y actualizada información sobre las empresas y los puestos que ofrece el entorno. Se valoran las habilidades y dificultades que presentan las personas para su integración laboral y toda esta información permite elaborar programas individuales de orientación y/o formación. En cuanto al asesoramiento al usuario para la búsqueda de empleo, parecen ser los módulos de Formación y Orientación Laboral (FOL) los que proporcionan más y mejor información y de manera más sistemática.

Los programas formativos incluyen prácticas en empresas que organizan a partir de los requerimientos de los puestos de trabajo y de las características concretas de las personas, siendo revisados con regularidad sus contenidos, técnicas, tiempos y materiales.

No obstante, ciertos elementos de la orientación y formación profesional y ocupacional no están todavía incorporados en todos los centros y programas. Nos referimos, en concreto, a la identificación de perfiles profesionales a partir de los análisis de puestos de trabajo y al establecimiento de criterios para la formación y el ajuste persona-puesto. En este sentido, se aprecia la necesidad de potenciar la realización de informes individuales que incluyan el pronóstico de recuperación funcional y la posibilidad de inserción en un puesto laboral de unas u otras características, al objeto de asegurar la calidad y el éxito de la transición.

Al igual que ocurre en las acciones formativas, los programas de adaptación e inserción laboral que se organizan en España para las personas con discapacidad disponen de profesionales cualificados. Estos programas de inserción laboral identifican y valoran las habilidades y limitaciones de las personas y analizan las ofertas de trabajo disponibles en la zona, lo que permite organizar planes individuales de incorporación a empleos en los que se incluyen acciones específicas para el desarrollo de capacidades y adquisiciones de los conocimientos y habilidades necesarios para encontrar y mantener un puesto de trabajo. Estos programas suelen incluir también acciones informativas y de apoyo al empresario y al usuario durante todo el proceso de selección.

De acuerdo con las indicaciones expresadas en la referencia teórica del trabajo, se aprecian, no obstante, lagunas en el desarrollo de habilidades y capacidades básicas en los usuarios, si bien las mayores carencias de estos programas de adaptación e inserción laboral se observan en el seguimiento y valoración del éxito laboral. Son muchos los centros o programas que concluyen su intervención en el momento de la contratación y no analizan a medio o largo plazo el rendimiento laboral y la integración social del usuario, ni tampoco el grado de satisfacción de éste o del empresario y/o compañeros de trabajo. En algunos casos no se dispone de información sobre los usuarios que han pasado por el centro o programa ni se dispone de alternativas ante la pérdida del puesto de trabajo o el abandono del mismo.

Respecto a la calidad de estas acciones de transición según el tipo de centro o programa, hemos podido comprobar que, en general, los programas de formación reglada e inserción laboral se acercan en menor medida al estándar de buena práctica de la Transición Escuela-Empleo; los primeros por no incluir aspectos básicos relacionados con la identificación de puestos de trabajo y sus requerimientos formativos, y los segundos, por no tener bien organizado el proceso de recogida de información sobre usuarios y no abordar el seguimiento de la integración laboral de aquellos que se incorporan al mercado laboral.

Los programas que mejor se adaptan al modelo de Transición Escuela-Empleo son los que hemos denominado mixtos de formación ocupacional e inserción, entre los que se incluyen los centros que mantienen acciones de formación no reglada, de tipo ocupacional, garantía social, proyectos EQUAL o cursos del INEM, y que presentan continuidad con programas de inserción laboral que disponen de servicios de intermediación, orientación laboral y ofertas de trabajo.

Estos programas globales se dirigen a personas con cualquier tipo de discapacidad, aunque predomina la discapacidad intelectual, suelen organizarse en medio urbano y disponer de servicios que se ocupan de la relación con los empresarios del entorno y ofrecen información sobre contratación, ayudas y subvenciones, empleo con apoyo y preparación laboral.

Aunque este perfil de centro comprensivo es el que puede considerarse hoy día como el mejor representante de la filosofía de la Transición Escuela-Empleo, presentamos a continuación las conclusiones sobre las dieciséis situaciones profesionales que definen con más detalle el modelo de la transición para jóvenes con discapacidad e identificamos en cada uno de los estándares un mapa de significados que nos permita «iluminar» en síntesis cualitativa, la situación de los programas y acciones de transición en relación con los indicadores de cada estándar. Para ello se representan mediante un código bicolor los elementos disponibles y las carencias apreciadas en el conjunto de acciones analizadas.

## LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS O PROGRAMAS

### **ESTÁNDAR A.1.** (p. 133)

*Existe un equipo directivo que presenta sus programas dentro de un plan general y mantiene líneas de responsabilidad y comunicación entre las diferentes áreas, de acuerdo con la política establecida por el centro.*

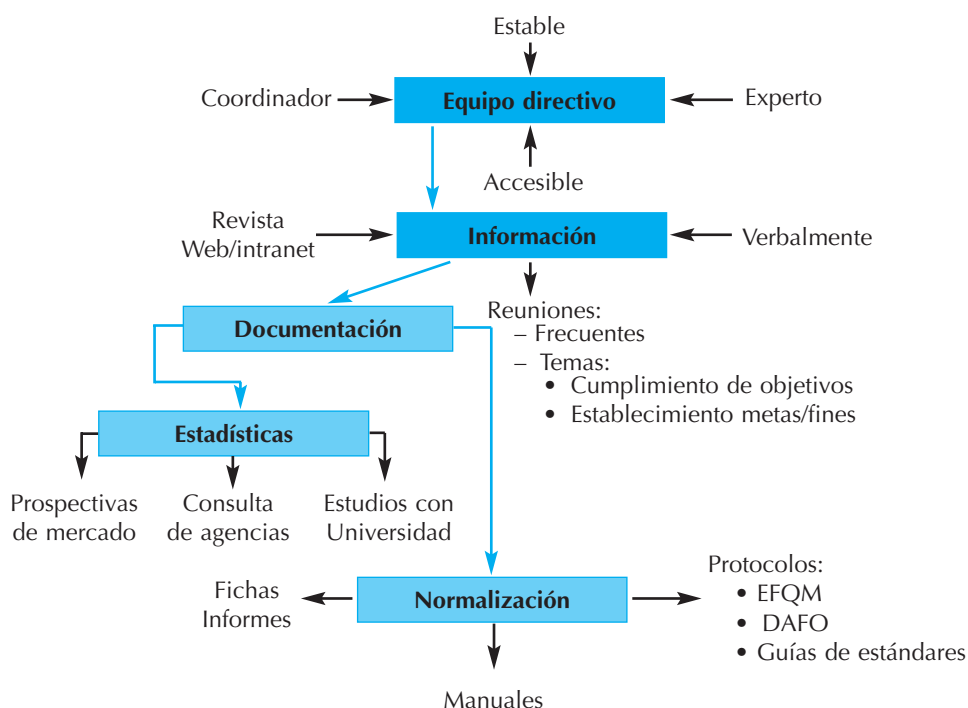
- ) La gran mayoría de unidades analizadas dispone de un plan general y una estructura de responsabilidades. Los indicadores que más se cumplen son los relacionados con la actuación del equipo directivo, al que se reconoce un alto valor de liderazgo técnico. Se aprecia especialmente su disponibilidad para la celebración de reuniones y los esfuerzos realizados para hacer llegar la información del programa al resto de profesionales. No obstante, los indicadores relacionados con la organización general del programa obtienen porcentajes de cumplimiento más discretos, sobre todo los relacionados con el análisis de idoneidad del mismo con el entorno económico-profesional y con la disponibilidad de sistemas para normalizar procesos, ya que sólo los proyectos mixtos formación ocupacional-inserción lo cumplen



en la mayoría de los casos. También son estos proyectos los que se preocupan más por disponer de un sistema de análisis de la calidad de los servicios, indicando el cumplimiento de la normativa ISO, la aplicación del modelo EFQM y la utilización de la metodología DAFO.

**MAPA DE SIGNIFICADOS**

**A.1. Plan general del programa**



**ESTÁNDAR A.2.** (p. 137)

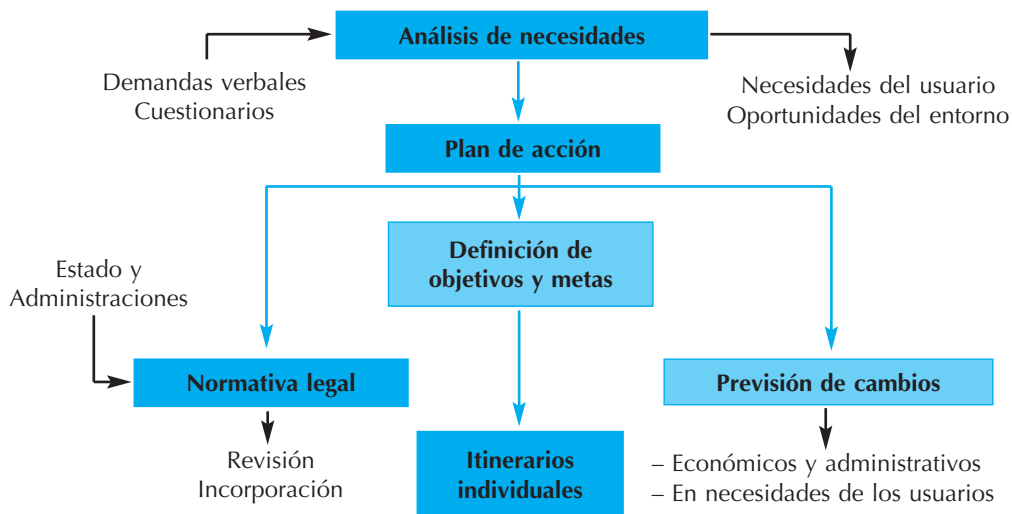
*La organización basa su programa en las necesidades de los usuarios y las oportunidades existentes en el entorno. Se mantiene una comunicación efectiva entre la organización y la comunidad para que el programa y los servicios puedan utilizarse apropiadamente.*

La relación entre las necesidades de los usuarios y las oportunidades presentes en el entorno se contempla en la mayoría de centros analizados. Los indicadores que obtienen mayores porcentajes de cumplimiento en cualquiera de los cuatro tipos de proyectos son los relacionados con la disponibilidad de un plan de acción y la

adecuación a la normativa legal. La realización de análisis de necesidades de los usuarios se cumple en la mayoría de los proyectos que no guardan relación con la formación reglada, pero su consecuente utilización para establecer objetivos y metas sólo se refleja claramente en los proyectos mixtos formación ocupacional-inserción y en los de formación ocupacional. En este sentido, sorprende un tanto que los programas de formación reglada y los de inserción no establezcan en mayor grado sus metas y objetivos sobre una base consistente de necesidades de los usuarios y que las acciones de inserción no prevean en mayor medida los posibles cambios del entorno económico profesional que puedan afectar al programa.

**MAPA DE SIGNIFICADOS**

**A.2. Programa basado en el análisis de los usuarios y las características del entorno**



**ESTÁNDAR A.3.** (p. 140)

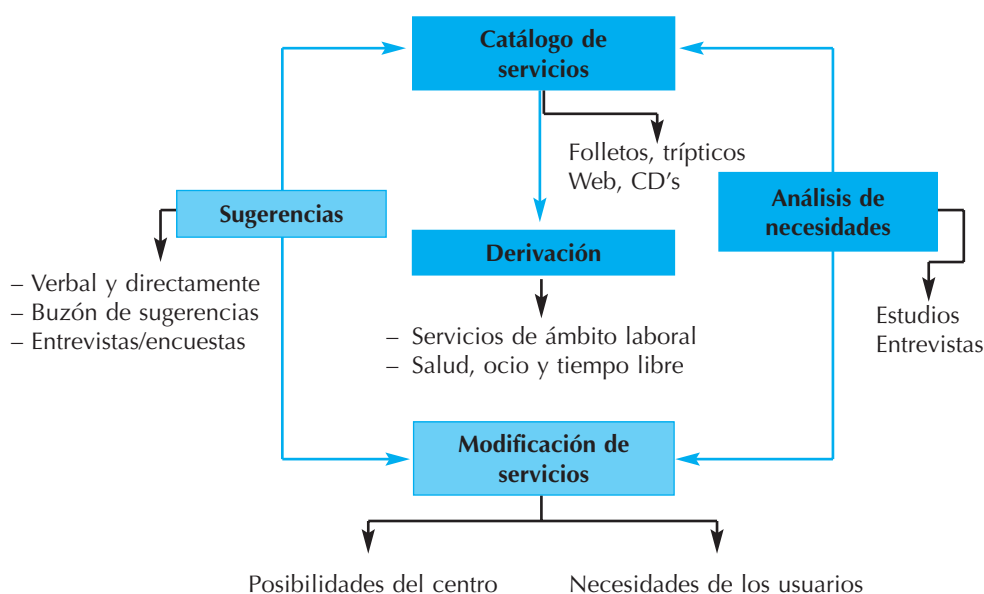
*La organización tiene claramente establecidos los servicios que puede proporcionar a los usuarios. Estos servicios se establecen mediante análisis de necesidades en la población potencial de usuarios.*

Todos los proyectos disponen de un catálogo de servicios que publicitan, generalmente en forma de folleto o tríptico, con la descripción y las actividades desarrolladas en el centro. Los proyectos indican que se realizan acciones de derivación hacia

otros servicios de la comunidad, si bien los proyectos mixtos formación ocupacional-inserción, y los de inserción, sólo presentan derivaciones hacia servicios relacionados con el ámbito laboral, mientras que los de formación ocupacional y reglada se ocupan de asesorar sobre otros servicios complementarios, como pueden ser los relacionados con la salud o el ocio. Los proyectos mixtos y los de formación ocupacional parecen ser los que consideran más importante realizar un análisis sistemático de las necesidades de los usuarios de cara a identificar los servicios que necesitan. El tema pendiente en este estándar es la capacidad de modificar los servicios con cierta agilidad cuando los cambios en el entorno indican la necesidad de hacerlo.

## MAPA DE SIGNIFICADOS

### A.3. Definición de servicios



#### ESTÁNDAR A.4. (p. 144)

*El lugar y las instalaciones transmiten al público una imagen positiva y se mantienen al nivel de las instituciones comunitarias ordinarias que sirven a objetivos similares.*

Todos los indicadores relativos al nivel de las instalaciones son considerados en altos porcentajes de cumplimiento en los cuatro tipos de casos analizados, y son

los proyectos mixtos formación ocupacional-inserción y los de formación ocupacional los que lo hacen en mayor medida que los de inserción y formación reglada.

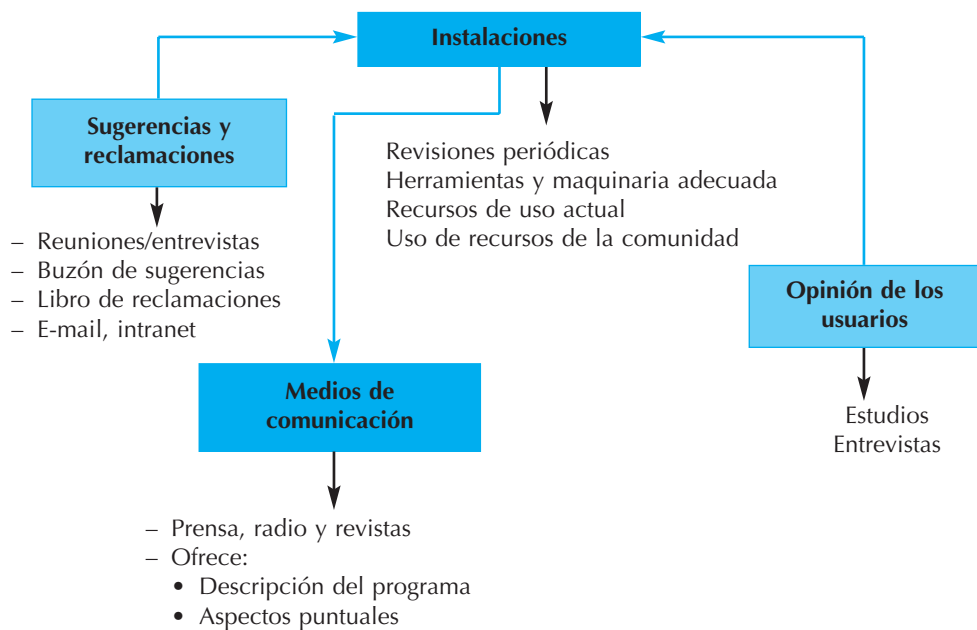
La mayoría de los proyectos revisan sus instalaciones periódicamente y analizan la calidad de sus equipos en comparación con los que se utilizan en la industria. También es generalizada la aparición en medios de comunicación, sobre todo en prensa y radio, con fines de sensibilización social y/o empresarial, o más concretos, para divulgar alguna actividad o los resultados obtenidos.

En cuanto a los indicadores relacionados con la recogida de sugerencias y opinión de los participantes, los procedimientos más utilizados son las reuniones, formales o informales, las entrevistas, los cuestionarios y los buzones de sugerencias, aunque empiezan a citarse otras vías relacionadas con las nuevas tecnologías, como el correo electrónico o el establecimiento de una intranet.

La calidad de los recursos utilizados en la formación reglada y en las acciones de inserción, y la comunicación y opinión de usuarios en los programas de inserción, deben ser considerados como elementos susceptibles de mejoras en las acciones de transición.

**MAPA DE SIGNIFICADOS**

**A.4. Instalaciones e imagen**



## LA ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Y OCUPACIONAL

### **ESTÁNDAR B.1.** (p. 147)

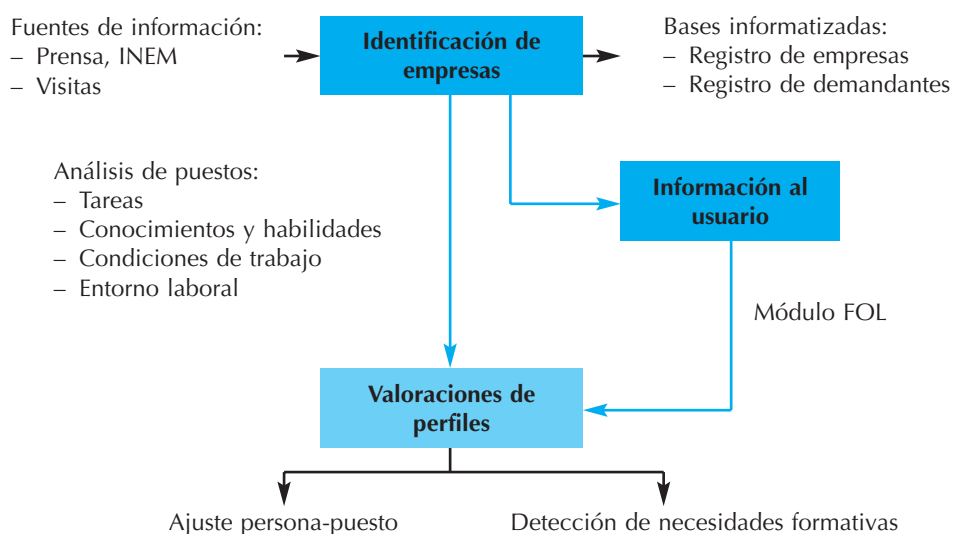
*Antes de planificar la acción orientadora y formativa, la organización realiza un estudio de mercado con el fin de identificar las necesidades y posibilidades laborales disponibles en el entorno comunitario.*

Los proyectos mixtos formación ocupacional-inserción y los de inserción son los que realizan en mayor medida y con mayor calidad todas las actividades recogidas en este estándar. Son estos dos tipos de centros los que tienen más sistematizado el estudio de las empresas del entorno, recogiendo la información desde diversas fuentes y registrándola en bases informatizadas, así como la elaboración de perfiles profesionales a partir del análisis de puestos de trabajo.

Cuando se trata de ofrecer información sobre el mercado de trabajo a los usuarios, la herramienta más adecuada parecen ser los módulos de Formación y Orientación Laboral (FOL), con los que cuentan algunos proyectos mixtos formación ocupacional-inserción y los programas de Garantía Social de la formación reglada, y a tra-

### MAPA DE SIGNIFICADOS

#### B.1. Estudios de mercado



vés de los cuales ofrecen dicha información a todos los usuarios y no sólo a los que la solicitan de forma puntual. Los programas de formación reglada ofrecen esta información a los usuarios en la mayoría de los casos, pero son los que menos analizan los puestos de trabajo en las empresas del entorno.

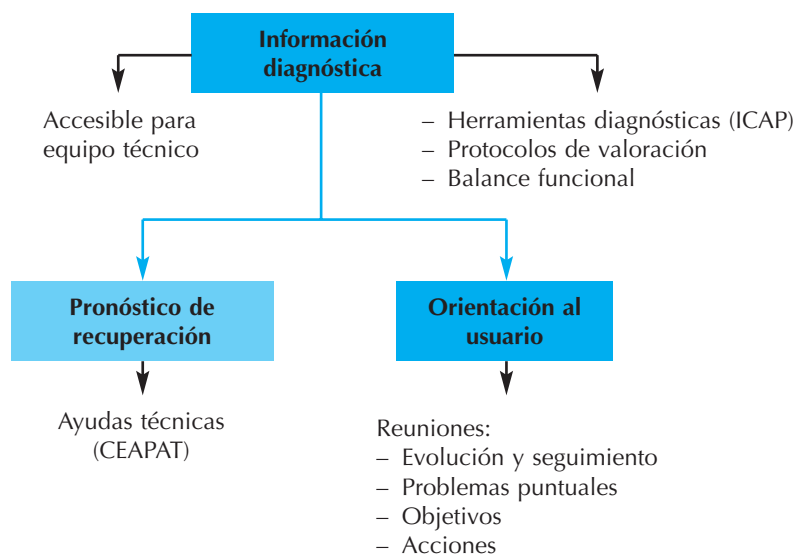
**ESTÁNDAR B.2.** (p. 150)

*La acción de orientación y/o formación profesional se inicia con una recogida de información que permite establecer las posibilidades de integración laboral de cada persona, así como identificar los niveles funcionales que pueden o deben ser mejorados.*

La gran mayoría de los programas analizados cuenta con protocolos de valoración en los que se incluye la información disponible sobre cada usuario sobre aspectos psicológicos, educativos y sociales, siendo revisado y actualizado periódicamente, a la vez que elaboran «balances funcionales». En ellos se expresan las limitaciones de los usuarios de forma acumulada con los que han realizado otros servicios, antes de que el usuario entre en el programa.

**MAPA DE SIGNIFICADOS**

**B.2. Recogida de información sobre posibilidades de integración laboral**



Normalmente, esta información está disponible para todos los profesionales que forman el equipo técnico y es habitual que se comenten con los usuarios y/o sus familias las recomendaciones y orientaciones que de ella se derivan mediante reuniones más o menos periódicas.

Sin embargo, y pese a reconocer que disponen de toda la información diagnóstica necesaria, ésta no se traduce en un pronóstico de recuperación funcional ni en expresión de necesidades técnicas en la mayoría de los centros de formación reglada y de inserción analizados.

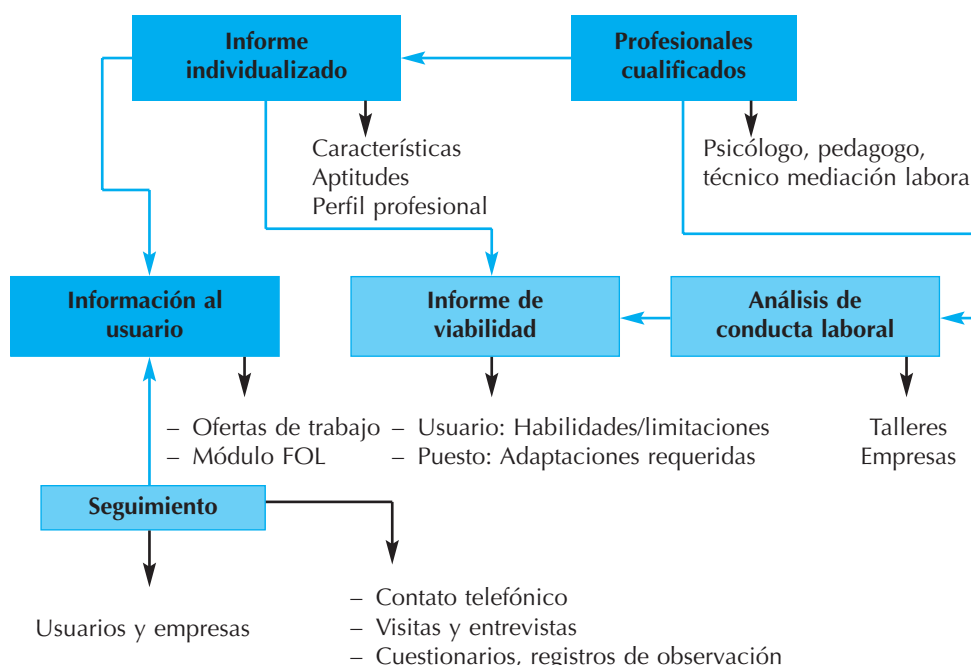
**ESTÁNDAR B.3.** (p. 153)

*La orientación profesional es un proceso global y sistemático cuyo objetivo consiste en asesorar a la persona con discapacidad en su desarrollo profesional, basándose en información personal, médica, psicológica, social y cultural, y en la valoración de conductas relacionadas con el trabajo.*

La mayoría de los proyectos analizados (con excepción de los programas de formación ocupacional) cuenta con personal técnico, especializado en orientación

**MAPA DE SIGNIFICADOS**

**B.3. Orientación como asesoramiento**



profesional, que se encarga de elaborar informes individuales sobre las características de cada usuario, proporcionándoles la información profesional diferenciada que requieren y llevando a cabo el seguimiento de las acciones que desarrolla el proyecto/programa/centro de cara a su inserción laboral.

Los proyectos de inserción y los de formación ocupacional son los que más se ocupan de presentar informes de viabilidad de inserción profesional a los usuarios, aunque sólo los segundos parecen considerar importante que este informe se base, entre otros aspectos, en el análisis de la conducta laboral de cada persona.

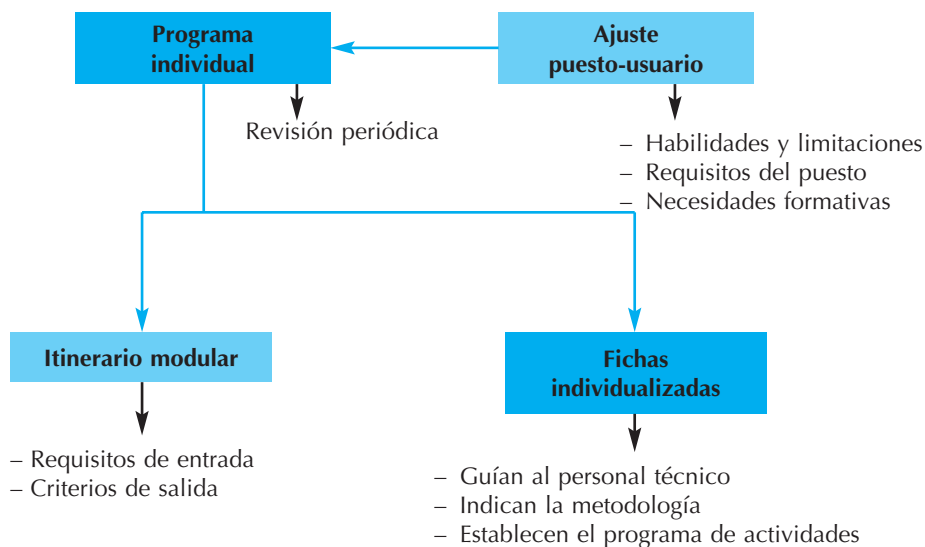
**ESTÁNDAR B.4.** (p. 156)

*Cada usuario dispone de su propio programa personal de orientación/formación, donde figura la información disponible sobre las tareas en que va a ser formado y los niveles funcionales iniciales.*

La mayoría de los casos analizados tiene un programa individual de orientación y formación para cada usuario, que se adapta progresivamente en función de las acciones y los objetivos que van desarrollando y alcanzando los usuarios.

**MAPA DE SIGNIFICADOS**

**B.4. Programa personal de orientación/formación**





Este programa formativo contiene, generalmente, fichas individuales en las que los técnicos presentan el listado de actividades a desarrollar y la metodología a seguir. En los proyectos de inserción parece que estas fichas no se consideran necesarias.

La mayoría de los proyectos (con excepción de los de inserción) elabora itinerarios formativos modulares en los que se explicitan los criterios de entrada y salida de cada módulo. Para establecer dichos criterios se utiliza la información de los departamentos de orientación y la aplicación de pruebas específicas.

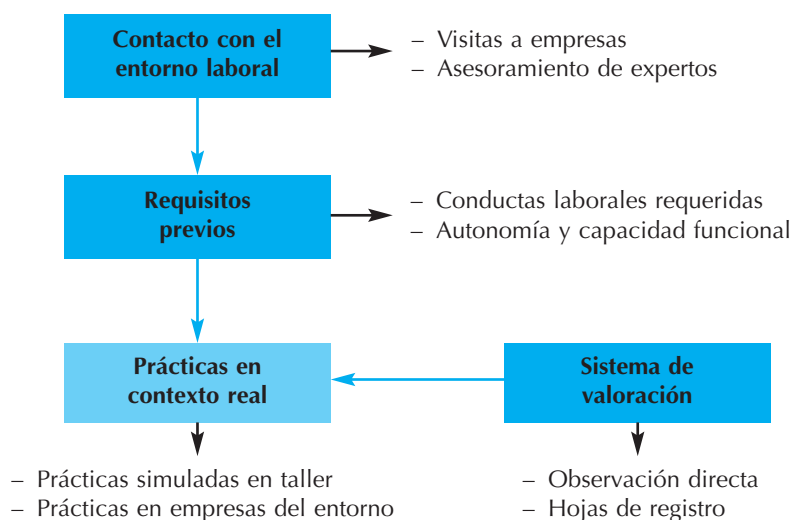
El tema pendiente en este estándar es la realización del ajuste entre las características de los usuarios y los requerimientos de los puestos laborales para detectar las necesidades formativas y que, en nuestra opinión, debería ser el punto de partida del programa individual de transición. Además, queda claro que una oferta de itinerarios flexibles permite individualizar mejor los procesos de inserción en el empleo.

#### **ESTÁNDAR B.5.** (p. 159)

*El programa formativo dispone de una serie de datos que describen y especifican con detalle las características y métodos a utilizar en la acción orientadora y formativa.*

### MAPA DE SIGNIFICADOS

#### B.5. Metodología



Prácticamente todos los centros disponen de un sistema para valorar el progreso de los usuarios, que suele consistir en la aplicación de técnicas de observación directa y registro de conductas.

Los aspectos recogidos con más frecuencia antes de iniciar la acción formativa son las conductas laborales, en el caso de los proyectos mixtos formación ocupacional-insersión y los de formación ocupacional, y la autonomía y capacidad funcional en los programas de formación reglada.

El contacto con el entorno laboral comunitario suele establecerse mediante visitas a empresas y centros especiales de empleo del entorno, pero no siempre se organizan prácticas formativas que obedezcan a una oferta laboral real.

**ESTÁNDAR B.6.** (p. 162)

*Cada cierto tiempo se revisan las características y habilidades sociolaborales de los usuarios, así como el contenido del programa formativo, los materiales y el equipamiento utilizado, para decidir, en función de las primeras, si es necesario realizar modificaciones en los segundos.*

Los aspectos que se analizan y revisan con mayor frecuencia en los diferentes programas y centros de formación e inserción laboral consultados son los requerimientos formativos de los puestos de trabajo, los contenidos, técnicas, tiempos, materiales y equipamientos formativos y el nivel de independencia que muestran los usuarios para la búsqueda de empleo.

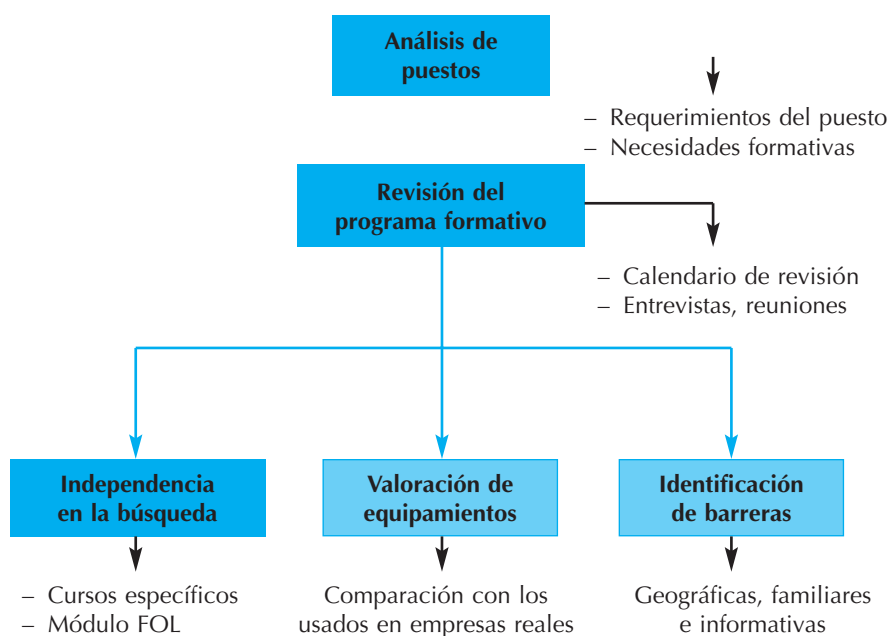
Las barreras para la formación en el empleo que se identifican en estos proyectos guardan relación, sobre todo, con las condiciones familiares, geográficas y de información de los empresarios.

Por otra parte, no parece que el calendario de revisión de los programas formativos individualizados esté establecido de forma sistemática en la mayoría de los proyectos, a excepción de los impartidos en los centros mixtos formación ocupacional-insersión.

Tan sólo los programas de formación ocupacional realizan valoraciones de las tareas planificadas y del equipamiento utilizado en relación con el empleado en la industria que se dedica a la misma actividad.

## MAPA DE SIGNIFICADOS

## B.6. Revisión del programa formativo



## LA ADAPTACIÓN E INSERCIÓN LABORAL

**ESTÁNDAR C.1.** (p. 165)

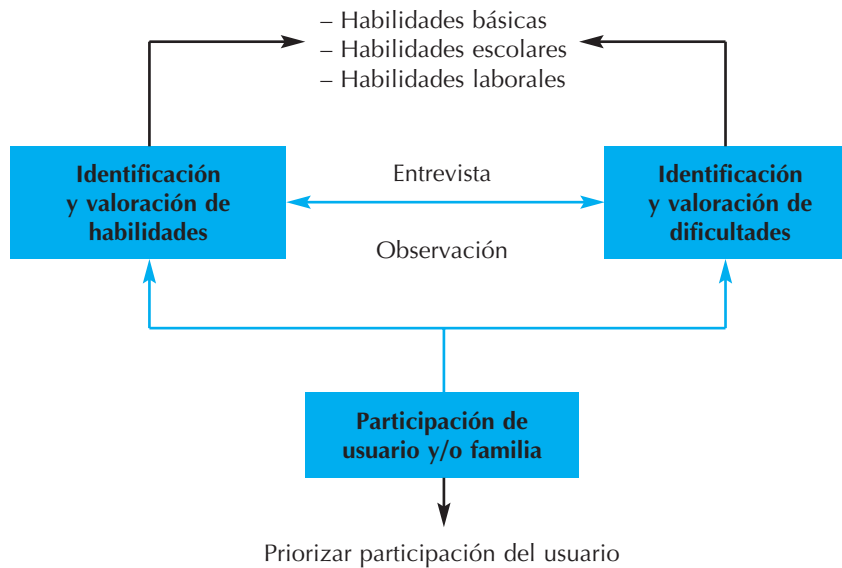
*Antes de iniciar el proceso de inserción laboral, se analizan las habilidades requeridas o deseadas por la persona, al objeto de lograr sus propias metas y funcionar en la comunidad de la manera más independiente posible.*

La mayoría de los casos analizados identifican y valoran tanto las habilidades de adaptación ocupacional o laboral de los usuarios, como las limitaciones en habilidades básicas derivadas de su propia deficiencia, y en especial lo hacen los proyectos de inserción y los mixtos formación ocupacional-inserción. Sin embargo, las habilidades escolares se analizan más detalladamente en los centros de formación reglada. La metodología aplicada para realizar estos análisis es, en la mayoría de los casos, la entrevista y la observación, apreciándose una disminución en el uso de pruebas psicométricas.

En las valoraciones de habilidades y dificultades no siempre se tiene en cuenta a la persona con discapacidad y/a su familia.

## MAPA DE SIGNIFICADOS

## C.1. Análisis de habilidades

**ESTÁNDAR C.2.** (p. 168)

*Las acciones de colocación y promoción de empleo incluyen el contacto con los empresarios para promover y/o identificar oportunidades laborales para personas con discapacidades, así como la realización in situ de análisis del puesto y el planteamiento de recomendaciones para ajustar o modificar el lugar o modo de trabajo cuando sea apropiado.*

Los proyectos mixtos formación ocupacional-inserción y los de inserción mantienen un contacto más directo con el mundo empresarial que los centros de formación ocupacional y reglada.

En concreto, los primeros disponen de información sobre ofertas de trabajo en la zona, en forma de base de datos informatizada actualizada por prospectores de empleo. Se preocupan de que su personal reciba una formación permanente sobre la situación del mercado laboral y la estructura empresarial asistiendo a cursos, congresos y jornadas. Desarrollan también acciones informativas para empresarios sobre el potencial laboral de los usuarios y los incentivos y ayudas disponibles para

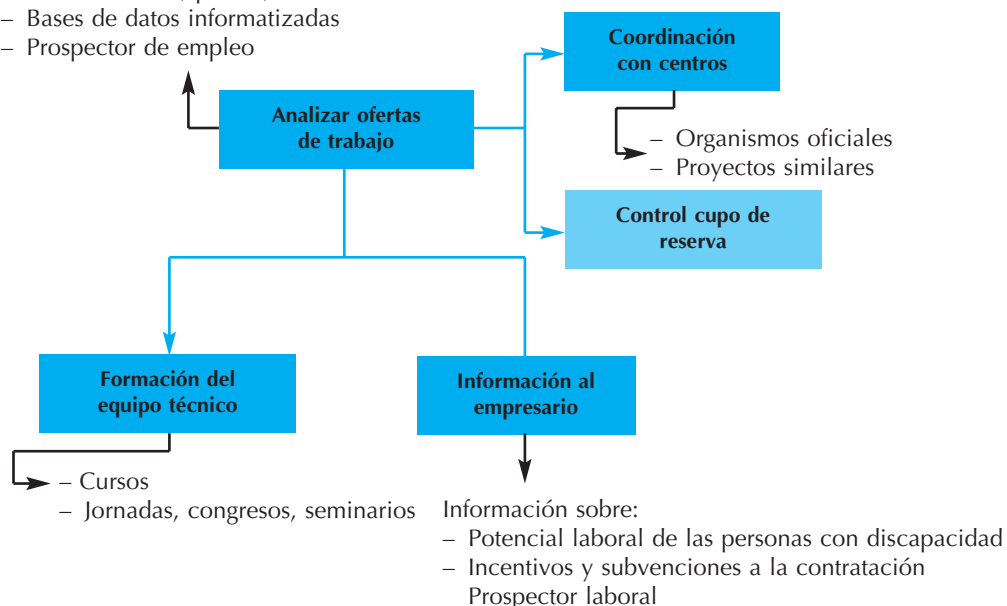
la contratación y adaptación de puestos, y mantienen contacto con otros centros, programas y organizaciones.

Se observa, en cambio, menor interés general por controlar el cumplimiento del cupo legal de reserva para trabajadores con discapacidad en las empresas, quizás porque son conscientes de la falta de apoyo para obligar a las empresas a cumplir con lo legislado.

MAPA DE SIGNIFICADOS

C.2. Contacto con los empresarios

- Contacto directo con empresarios
- Revisión INEM, prensa, Internet
- Bases de datos informatizadas
- Prospector de empleo



**ESTÁNDAR C.3.** (p. 171)

*Los servicios de adaptación laboral se dirigen al desarrollo de las capacidades, conocimientos y habilidades básicas necesarias para conseguir y mantener un puesto de trabajo.*

La mayoría de los casos analizados, a excepción de los centros de formación ocupacional, dispone de programas específicos para desarrollar en sus usuarios las capacidades, conocimientos y habilidades básicas necesarias para encontrar y mantener un puesto de trabajo.

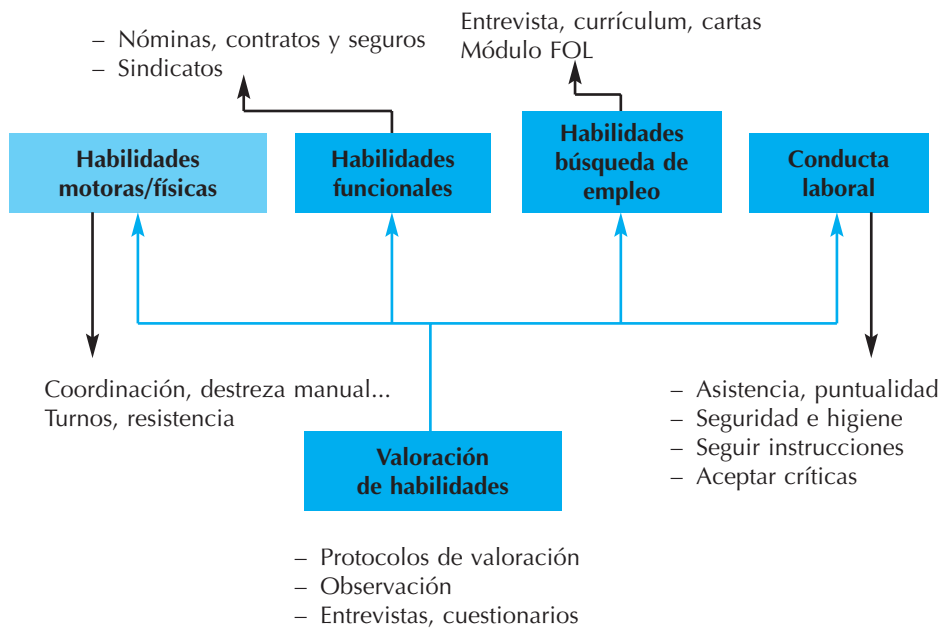
Las habilidades que suelen desarrollarse son las relacionadas con conductas laborales básicas, habilidades interpersonales y de comunicación y las necesarias para encontrar y mantener un trabajo; para ello se imparten sesiones formativas individualizadas o mediante módulos de Formación y Orientación Laboral, en los que también se trabajan conocimientos y habilidades funcionales relacionados con la práctica laboral (nóminas, contratos, sindicatos, etc.).

Las habilidades adquiridas se valoran mediante protocolos y hojas de observación o a través de cuestionarios.

El desarrollo de habilidades motoras y capacidades físicas se considera secundario en la mayoría de los casos, pese a la importancia que puede llegar a tener en el desempeño del puesto de trabajo.

**MAPA DE SIGNIFICADOS**

**C.3. Desarrollo de habilidades**



**ESTÁNDAR C.4.** (pp. 174)

*Se desarrolla por escrito un plan personal de adaptación laboral basado en el historial previo y en el que se especifican los métodos y técnicas de intervención para cada usuario.*

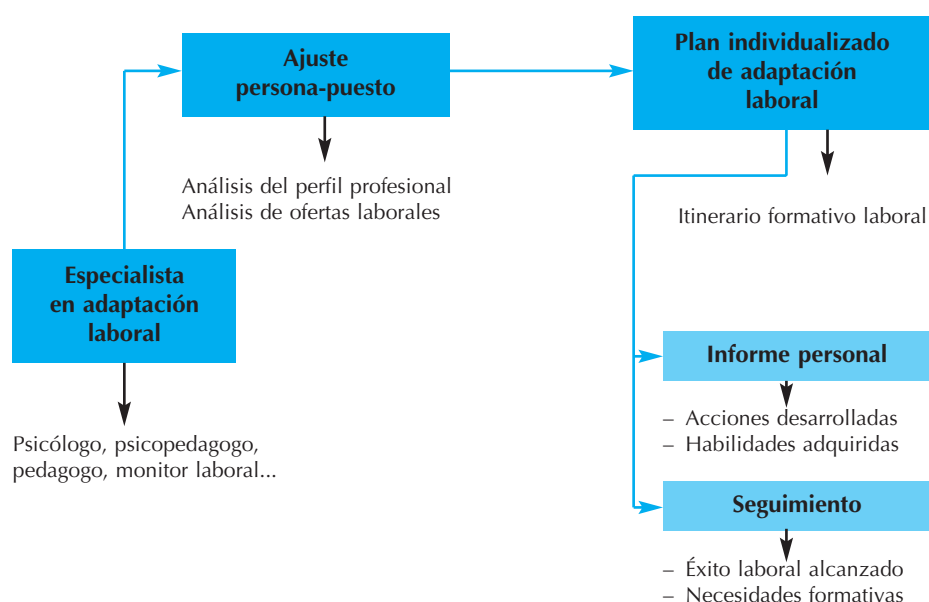
Los proyectos con un objetivo claro de inserción laboral (mixtos formación ocupacional-inserción e inserción) disponen de personal capacitado en adaptación e integración laboral y tienen más organizado el proceso de ajuste de los trabajos a cada persona en función de las habilidades e intereses del usuario y del análisis de los puestos disponibles en el entorno.

Aunque, en general, se suelen desarrollar planes individualizados de adaptación laboral, son pocos los proyectos que disponen de un sistema de valoración y revisión del mismo, o, lo que es lo mismo, en pocos casos se realiza un seguimiento del éxito laboral de las personas con discapacidad a medio o largo plazo.

Tampoco es una práctica habitual en estos proyectos elaborar un informe personal con las acciones desarrolladas por el usuario, y que debería ser un documento más a incluir en el currículum que se entrega a los empresarios en un proceso de selección de personal.

## MAPA DE SIGNIFICADOS

### C.4. Plan personal de adaptación laboral



**ESTÁNDAR C.5.** (p. 177)

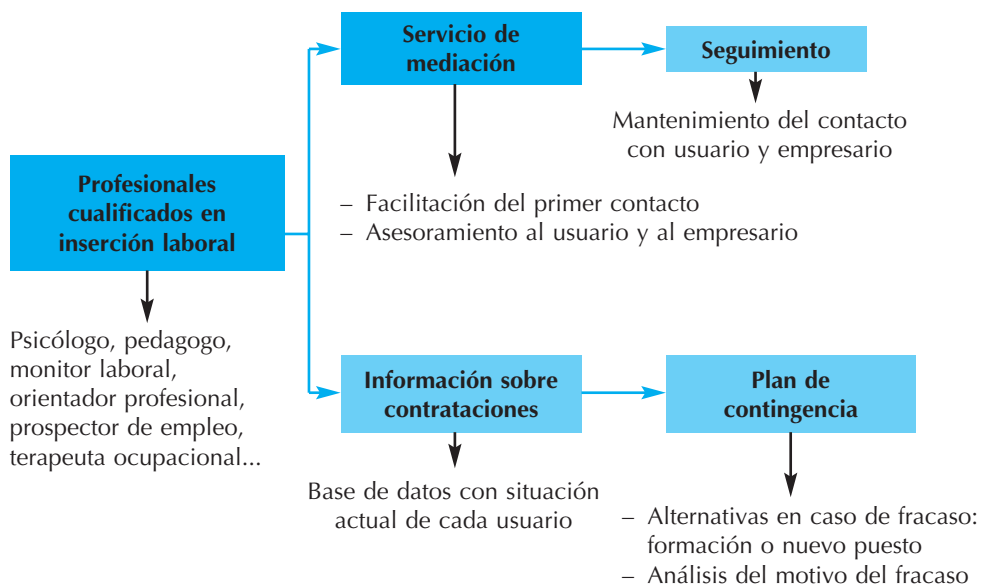
*Las acciones de seguimiento del programa de inserción laboral incluyen la disponibilidad de personal profesional apropiado para asesorar a la persona con discapacidad y al empresario y proporcionar servicios de apoyo, si son requeridos.*

Aunque la mayoría de los proyectos dispone de profesionales adecuados para llevar a cabo un programa de inserción laboral de calidad, no siempre se llevan a cabo las acciones adecuadas para ello. Normalmente, estos profesionales se ocupan de facilitar los contactos iniciales entre empresario y usuario y de acompañar a éste en los pasos previos al contrato, pero parece que en este punto concluye la actuación, ya que no siempre se mantiene la mediación entre usuarios y empresarios, ni se dispone de información sobre las personas que ya han conseguido dicho contrato, o se tiene previsto qué hacer si una de estas personas pierde el empleo (C.5.d.).

Este estándar pone claramente de manifiesto la diferencia entre los proyectos que tienen como meta directa la inserción (mixtos y de inserción), que son los que sí realizan las acciones antes citadas, y los de formación ocupacional y de formación reglada, que las realizan con más irregularidad.

**MAPA DE SIGNIFICADOS**

**C.5. Asesoramiento al usuario y empresario**



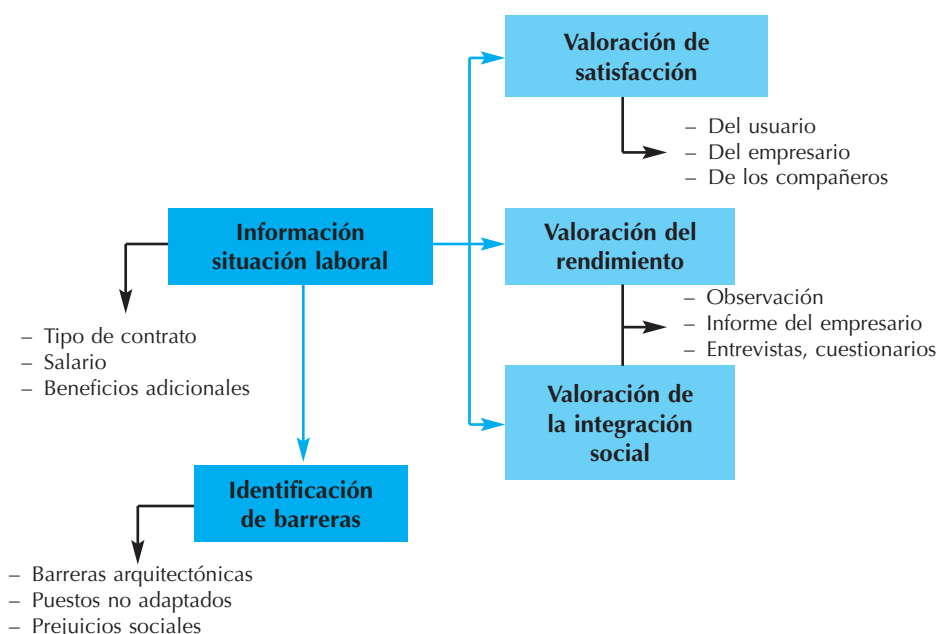


**ESTÁNDAR C.6.** (p. 180)

*Se desarrolla un sistema de seguimiento y control del éxito alcanzado en la adaptación laboral de las personas con discapacidad, basado en el análisis del número de personas que se mantienen en un puesto y en el número de las que, por el contrario, tienen que modificar algún aspecto del mismo o, incluso, abandonarlo.*

Sin duda, el seguimiento y control del éxito alcanzado en la adaptación laboral de las personas con discapacidad es un tema pendiente para la mayoría de los proyectos, pero sobre todo para los de formación reglada, lo que demuestra la discontinuidad de la Transición Escuela-Empleo.

Se aprecia que no todos los proyectos disponen de información sobre la situación de las personas con discapacidad que han pasado por sus centros o programas, o sobre las barreras con las que pueden encontrarse en su proceso de inserción laboral, pero aún son menos los que se preocupan, una vez conseguido el contrato, por analizar aspectos como la satisfacción del usuario y la del empresario, el rendimiento laboral, o el nivel de integración social.

**MAPA DE SIGNIFICADOS****C.6. Seguimiento y control de la adaptación laboral**

CONSIDERACIONES  
TEÓRICAS DEL  
ESTUDIO TRANSICIÓN  
ESCUELA-EMPLEO DE  
LAS PERSONAS CON  
DISCAPACIDAD





## DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN



1. La integración educativa en la legislación
2. Opciones formativas y ocupacionales
3. Iniciativas Europeas

# 1



# 1. DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN

- ) La transición de los jóvenes con discapacidad desde la formación educativa hacia el mundo laboral suele ser vista, tal como ocurre con otros cambios sociales de carácter evolutivo, como un puente entre dos situaciones que suponen a veces concepciones y puntos de vista distintos.

La formación de los jóvenes en su camino hacia el empleo va cubriendo etapas de una educación escolar obligatoria, una oferta de programas formativos regulados y una formación y orientación ocupacional que se fundamenta en la adquisición o adecuación de habilidades y conocimientos necesarios para el desempeño profesional. Pero este continuo de acciones no se organiza de modo espontáneo, sino que es necesario desplegar una serie de principios teóricos y recursos organizados de manera que los profesionales hagan que este cambio de rol en la vida de las personas con discapacidad suponga un aprendizaje adaptado a sus intereses y necesidades y redunde en su bienestar y calidad de vida.

Analizamos primero la educación y el empleo de las personas con discapacidad y después lo integramos en una visión única, de manera que podamos resaltar los aspectos fundamentales del engranaje que deben promover las iniciativas de Transición Escuela-Empleo.

## 1.1. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LA LEGISLACIÓN

- ) La educación de niños y adolescentes con discapacidad es obligatoria en España entre los 6 y los 16 años de edad. Es también un derecho y viene recogido en la **Constitución Española de 1978** (art. 27), que establece que la educación es obligatoria y gratuita, de forma general y sin excepciones.

Este derecho y deber se regula por medio de leyes y políticas y es responsabilidad del Estado, aunque su desarrollo normativo se encuentra descentralizado y las competencias están asumidas por las distintas Comunidades Autónomas.

La atención de los niños con necesidades educativas especiales (NEE) experimentó una serie de cambios en los años 70 que llevaron a la regulación de la Educación Especial, cuyas bases se enunciaron en la Ley 14/1970, Ley General

de Educación (LGE), de 4 de agosto (BOE 6-VII-70). En esta misma década surgieron los principios básicos de la integración de estos alumnos en los centros ordinarios, recogidos en el **Plan Nacional de Educación Especial (1975)**, y empezaron a crearse aulas de educación especial en los centros ordinarios, al mismo tiempo que los preceptos legislativos enunciaban el derecho a la orientación educativa y profesional y la posibilidad de que estos alumnos consiguieran una auténtica integración social.

La **LGE de 1970** consideró la educación especial como un proceso formativo conducente al desarrollo integral de las personas con limitaciones, lo cual creó un antecedente claro de política a favor de la integración escolar de los alumnos con discapacidad, al establecer en el artículo 51 que sólo en casos necesarios su escolarización sería en centros especiales, lo que se tradujo en un aumento de aulas especiales en centros ordinarios. Pero, en su aplicación, la máxima preocupación se centró en la escolarización de este alumnado, sin incidir excesivamente en que fuese prioritariamente en centros ordinarios, por lo que, en la práctica, supuso la continuación de la política de creación de centros de educación especial.

Posteriormente, la **LISMI (1982)** y la **LOGSE (1990)** han ido proponiendo progresivamente la generalización de la integración de los alumnos con discapacidad en centros ordinarios. Por la trascendencia que supuso la LISMI en la aplicación de la reforma educativa, conviene destacar sus principales aportaciones. Desde esta ley se formula la premisa básica que aún sigue vigente en la actualidad y que propugna *la integración del minusválido en el sistema educativo ordinario*, y deja la educación especial de centros específicos sólo para aquellos casos en los que la integración no sea una alternativa viable debido a la gravedad de la discapacidad, a la necesidad de hacer adaptaciones curriculares en la mayoría de las materias, etc. Además de este aspecto clave, de la LISMI se derivan importantes propuestas de actuación, tales como<sup>1</sup>:

- ❖ la necesidad de realizar evaluaciones y diagnósticos por medio de equipos multiprofesionales que sirvan de guía para el desarrollo de los programas individualizados;
- ❖ la elaboración de programas de apoyo;
- ❖ la necesidad de impartir una educación individualizada;
- ❖ la especificación de que la educación especial obligatoria comprende los mismos niveles y grados que el sistema de enseñanza ordinario.

---

<sup>1</sup> Extraído de «Políticas para la Discapacidad. Seminario de Derecho comparado sobre discapacidades» (España, Alemania, Francia, Reino Unido y Suecia), Madrid, 1999.

Toda la revisión que supuso la LISMI incidió en el ordenamiento posterior, en concreto, en la promulgación del **Real Decreto 334/1985** de 6 de marzo, que regula la ordenación de la educación especial y el derecho a la educación de las personas minusválidas en centros ordinarios o en centros de educación especial, sobre la base de los principios de normalización de los servicios, integración escolar, sectorización e individualización.

En España, al igual que sucede en otros países europeos, como Alemania, Francia, Reino Unido o Suecia, la integración escolar de personas con discapacidad es un principio básico. El Real Decreto de 1985 parte de la premisa de que todo niño es educable y hay que atender y respetar las diferencias individuales cuando se aborda la respuesta educativa.

Al proponer la escolarización conjunta de alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos sin ellas, se vuelve a poner de manifiesto que la educación especial es una oferta residual y específica para aquellas personas que no puedan incluirse en la oferta ordinaria. Es interesante y novedosa la idea de que los centros de educación especial se consideren como un recurso más de atención a la diversidad dentro del sistema escolar, equiparándolos con otros tipos de recursos dispuestos para atender las necesidades educativas especiales.

Los puntos clave recogidos en el Real Decreto de 1985 se concretaron posteriormente en la **Orden de 20 de marzo de 1985** que trataba de la planificación de la educación especial y experimentación de la integración.

En esta Orden se recogía, además, la provisión de apoyos para las aulas, tanto de centros ordinarios como de centros especiales. Para organizar estos apoyos y fijar la proporción entre profesionales y alumnos fue necesaria otra Orden que estableció también las subvenciones para los centros privados.

Todos estos aspectos recogidos en diversas Órdenes, Reales Decretos y en Leyes, quedaron reflejados con posterioridad en la **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**, que dedicaba a la educación especial el capítulo V del Título 1.

En la LOGSE se recogieron los postulados de integración en las distintas etapas y ciclos del sistema educativo. Así, en el artículo 37.1 se incluyó el tema de las adaptaciones curriculares y de las diversificaciones, de acuerdo con las características individuales, y en los artículos 37.1 y 37.2 se especificaba la obligatoriedad de que las Administraciones educativas competentes garantizaran la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, volviendo a resaltar que siempre que fuera posible se hiciera desde el sistema educativo ordinario. Un aspecto novedoso fue la inclusión de los padres y tutores en la toma de decisiones que afectasen a la escolarización de estos alumnos, abriéndose el camino hacia la partici-



pación, que constituye hoy uno de los pilares de la política educativa en este ámbito, sobre todo en lo que respecta a la transición a la vida adulta.

Las propuestas de la LOGSE se volvieron a organizar en la Ley 9/1995, **Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos**, conocida como **LOPEGCE**. Esta ley se acompañó de uno de los Reales Decretos más importantes relativos a la educación de las personas con discapacidad, el 696/1995, de 28 de abril, que ordenó de nuevo la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La LOPEGCE amplió el ámbito de atención educativa, estableciendo que estos alumnos podrían asistir a cualquier centro docente que estuviese sostenido con fondos públicos, y en un posterior **Real Decreto (366/1997)** se volvió a insistir en la participación de los padres y en el derecho que tienen a elegir el centro escolar en el que matricular a sus hijos. Esto supuso una aclaración del derecho constitucional derivado del artículo 27 de nuestra Constitución. Eso sí, se especificaba que los centros debían disponer de los recursos adecuados que garantizaran una atención educativa de calidad para el alumno. A mediados de la década de los 90, una vez regulado convenientemente el derecho a recibir una educación integradora, se desarrolló la normativa profesional que hacía operativa la legislación básica. Así, el **Real Decreto 696/1995** abordaba como tema principal que la atención educativa especial se debía organizar desde el primer momento en que se detecte la discapacidad y que las propuestas de escolarización que se precisasen deberían ser elaboradas por la Administración, desarrollando una evaluación psicopedagógica que incluyese tanto las características individuales como las del entorno y la familia. Esta evaluación se consideró como elemento fundamental para poder desarrollar una propuesta curricular individualizada.

Para especificar cómo debe realizarse esta evaluación psicopedagógica y el posterior dictamen de escolarización, se promulgó la **Orden de 1 de febrero de 1996**, que definía la evaluación y sus características, así como los pasos a seguir después de hecha la evaluación. También explicitaba que dicha evaluación debía ser realizada por el equipo de orientación educativa y psicopedagógica y que el responsable sería el profesorado de la especialidad de Psicología y/o de Pedagogía. En definitiva, esta evaluación tenía como fin la concreción de una oferta educativa específica para el alumno.

Ya en la LOGSE se incluía un apartado dedicado a la Formación Profesional, en tanto que etapa alternativa al Bachillerato, y sus contenidos mínimos se regularon en el **Real Decreto 676 de 7 de mayo de 1993**. Así, el artículo 16, indicaba que *«las Administraciones educativas competentes establecerán para el alumnado con NEE el marco que regule las posibles adaptaciones curriculares, que les faciliten el logro de las finalidades establecidas en el presente Real Decreto»*.

Con posterioridad, el **Real Decreto 696/1995** vino a garantizar una oferta de formación profesional que se adecuaba a los alumnos con NEE mediante diferentes

modalidades: la Formación Profesional Adaptada, los programas de formación para la transición a la vida adulta en los centros de educación especial y los Programas de Garantía Social.

Es posible que dos nuevas leyes educativas entren en vigor próximamente: la Ley de Calidad y la Ley de la Reforma de la Formación Profesional.

La Sección 3.<sup>a</sup> del **Anteproyecto de Ley Orgánica de la Calidad de la Educación**, titulada «*De los alumnos con necesidades educativas especiales*», desarrolla elementos relativos a los programas de Transición Escuela-Empleo.

El artículo 45 se refiere a la integración social y laboral, y expone que «*con la finalidad de facilitar la integración social y laboral de los alumnos que no puedan conseguir los objetivos previstos en la enseñanza básica, las Administraciones promoverán ofertas formativas adaptadas a las necesidades específicas de los alumnos*».

También se refiere a la atención especializada y a la dotación de apoyos y atenciones educativas específicas durante la escolarización de los alumnos con NEE que lo requieran. Un elemento que se considera imprescindible para desarrollar programas de transición de calidad se refiere a la prioridad de valorar las necesidades de forma individualizada, atendiendo a las características personales, así como llevar a cabo evaluaciones de esos primeros análisis de necesidades para que el seguimiento de la persona sea lo más efectivo posible.

Por su parte, el proyecto de **Ley de Formación Profesional**, en su artículo 12, establece una *Oferta formativa a grupos con especiales dificultades de integración laboral* y expone que «*Con la finalidad de facilitar la integración social y la inclusión de los individuos o grupos desfavorecidos en el mercado de trabajo, las Administraciones públicas, en el ámbito de sus respectivas competencias, adaptarán las ofertas formativas a las necesidades específicas de los jóvenes con fracaso escolar, discapacitados, minorías étnicas, parados de larga duración y, en general, personas con riesgo de exclusión social*».

Podemos concluir que la legislación vigente y los nuevos proyectos y normativas tratan de adaptar la oferta formativa a las necesidades reales y específicas del alumnado, ampliando o modificando la oferta existente en aras de ofrecer una formación de mayor calidad.

## 1.2. OPCIONES FORMATIVAS Y OCUPACIONALES

- ) Tomando en consideración una de las prioridades más patente en la normativa de educación, como es proporcionar la atención que necesitan las personas con dis-

capacidad, dentro del entorno educativo ordinario siempre que sea posible, nuestro sistema educativo oferta modalidades formativas con diferente estructura, organización, duración y objetivos. A continuación se comentan las opciones actuales en la formación ocupacional.

**Programas de Garantía Social:** Se dirigen a jóvenes de 16 a 21 años, aunque en ocasiones se aceptan hasta los 25 años, y su duración suele ser de dos cursos. Estos programas se dirigen a alumnos que no superaron los objetivos de la ESO y que no pueden acceder a ciclos de grado medio o que no estaban escolarizados y carecen de titulación. El objetivo principal es la preparación para la inserción laboral, integrando una formación profesional polivalente y una formación específica ajustada a perfiles profesionales concretos, según las demandas del mercado laboral. Los contenidos que abordan están agrupados en cinco bloques: área de formación profesional específica, formación y orientación laboral, formación básica, actividades complementarias y tutorías.

Se trata, pues, de una fórmula compensatoria para aquellos alumnos que aun llevando a cabo adaptaciones curriculares y utilizando todos los medios posibles, no llegan a cumplir los objetivos mínimos del sistema educativo ordinario. Dentro de estos Programas de Garantía Social hay tres modalidades fundamentales:

*Programas de Iniciación Profesional:* dirigidos a alumnos escolarizados, se caracterizan por tener un enfoque académico y por introducir prácticas en empresas.

*Programas de Formación y Empleo:* persiguen una incorporación rápida al mundo del trabajo, sobre todo por medio de la contratación de formación o aprendizaje. Como veremos en el apartado de análisis, esta modalidad de contratación está aumentando, aunque no garantiza el mantenimiento del empleo ni la inserción laboral de éxito.

*Talleres Profesionales:* dirigidos a jóvenes que están fuera del sistema educativo obligatorio. Son organizados por entidades colaboradoras del Ministerio de Educación, como ONGs.

Además de estas modalidades, existen *Programas para alumnos con necesidades educativas especiales*, orientados a facilitar su inserción laboral mediante la capacitación para un oficio o para realizar actividades de diferentes perfiles profesionales. Esta modalidad se anunció en la LOGSE (art. 23.2), aunque hasta la Resolución de 19 de noviembre de 1995 (BOE 17-11-95) no se convocaron Programas específicos de Garantía Social, ya que se permitía que los alumnos con discapacidad cursaran Programas de Garantía Social en régimen de integración en las modalidades antes comentadas.

Los programas específicos no se desarrollan exclusivamente en el marco educativo ordinario, sino que se establecen colaboraciones con asociaciones, centros de formación ocupacional, organizaciones, etc., lo que permite una oferta amplia de la

comunidad que acerca esta modalidad a lo propuesto desde el enfoque de la Transición Escuela-Empleo.

Estos programas se dirigen fundamentalmente al alumnado con necesidades educativas especiales que ha cursado educación primaria en integración y que, encontrándose en la misma situación en la educación secundaria obligatoria, se considera que no tiene posibilidades de obtener el título de Graduado en educación Secundaria. Se dirige también al alumnado procedente de centros de Educación especial y que, por sus características personales, puede estar en condición de acceder al mundo laboral.

El objetivo de estos programas específicos no difiere mucho de los otros Programas de Garantía Social, y tampoco su contenido curricular, encontrándose las diferencias, principalmente, en el área de Formación Profesional específica, que aquí se divide en dos fases. La primera, de formación polivalente, que sigue la línea marcada por los programas de transición, al ofrecer una formación profesional de base para todos los alumnos, y facilita el acceso a una amplia gama de puestos de trabajo. La segunda fase, de Formación Profesional específica, que se orienta a la adquisición de competencias laborales determinadas.

Además de estas opciones, aún se mantienen modalidades de Formación Profesional especial derivadas de la Ley General de Educación de 1970, como la Formación Profesional Especial, Modalidad Aprendizaje de Tareas, las Aulas Ocupacionales, que estaban incluidas dentro del programa de educación compensatoria, y las Aulas Taller, dirigidas a personas adultas.

También las Escuelas Taller y Casas de Oficios, las Unidades de Promoción y Desarrollo y los Centros de Iniciativa Empresarial forman parte del actual entramado de formación, si bien se consideran alternativas educativas no regladas, por lo que se incluyen en la Formación Profesional Ocupacional, dirigida a personas desempleadas.

**Programas de Transición a la Vida Adulta:** Las opciones formativas posteriores a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en el caso de escolarización en centros específicos, se incluyen en estos programas de transición. Su regulación se establece en la Orden del 22 de marzo de 1999, en la que se hace constar que el objetivo general de los mismos es *«facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social del alumnado, y podrán tener un componente de Formación Profesional Específica cuando las posibilidades del alumnado así lo aconsejen»* (art. 22). El despliegue de objetivos es el siguiente:

- ❖ Afianzar y desarrollar las capacidades de los alumnos en sus aspectos físicos, afectivos, cognitivos, comunicativos, morales, cívicos y de inserción social, promoviendo el mayor grado posible de autonomía personal y de integración social.

- ❖ Fomentar la participación de los alumnos en todos aquellos contextos en los que se desenvuelve la vida adulta: la vida doméstica, utilización de servicios de la comunicad y disfrute del ocio y tiempo libre, entre otros.
- ❖ Promover el desarrollo de las actitudes laborales de seguridad en el trabajo, actitud positiva ante la tarea y normas elementales de trabajo, así como la adquisición de habilidades laborales de carácter polivalente.
- ❖ Promover los conocimientos instrumentales básicos, adquiridos en la educación básica, afianzando las habilidades comunicativas y numéricas, la capacidad de razonamiento y resolución de problemas de la vida cotidiana, así como el desarrollo de la creatividad de los alumnos.
- ❖ Potenciar hábitos vinculados a la salud corporal, la seguridad personal y el equilibrio afectivo, para desarrollar su vida con el mayor bienestar posible. (art. 3.º).

En esta misma Orden de 1999 se establecen los contenidos de estos programas, que se distribuirán en tres ámbitos de experiencia: autonomía personal en la vida diaria, integración social y comunitaria y formación laboral.

Como vemos, estos programas se limitan a la parte formativa del concepto Transición Escuela-Empleo, y se alejan de la visión de transición como proceso de inserción laboral. Se basan para su desarrollo en un análisis de necesidades que tiene como pilar una evaluación a realizar por el equipo psicopedagógico y que servirá de base para elaborar un plan personalizado que guíe este período.

Por tanto, estamos ante el último recurso educativo normalizado para aquellos alumnos que han recibido siempre educación especial en centros específicos de manera que les permita prepararse para la vida adulta, y pueden considerarse una oportunidad perdida de acercamiento a la práctica empresarial que permita una consecución de empleo.

Aunque suponen un avance para las personas con discapacidad, todavía no puede afirmarse que sean realmente efectivos, estando pendiente su evaluación para determinar si constituyen una vía de calidad para conseguir tanto la integración laboral como la social de las personas con discapacidad.

**Otras modalidades de formación:** Para aquellos alumnos con discapacidad que superan los objetivos de la ESO, existen las opciones formativas de la Formación Profesional reglada, que vienen ordenadas en *Ciclos Formativos de Grado Medio* y en *Ciclos Formativos de Grado Superior*, y que sirven de llave para el acceso al nivel universitario.

Respecto a este *nivel universitario*, y de acuerdo con lo establecido en el Real De-

creto 704/1999, de 30 de abril, en lo que concierne a las personas con discapacidad, sólo se regulan los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios de los estudiantes que cumplen los requisitos legales para el acceso, y se reserva un 3% de las plazas disponibles para aquellos estudiantes que tengan reconocido un grado de minusvalía igual o superior al 33%, así como para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad que durante su escolarización anterior hayan precisado recursos extraordinarios.

### 1.3. INICIATIVAS EUROPEAS

Los jóvenes con discapacidad, aparte de la oferta formativa expuesta, disponen, una vez concluida su etapa escolar, de múltiples posibilidades de continuar su preparación de cara a una integración socio-laboral. Dentro de estas posibilidades tenemos las promovidas por las Iniciativas Comunitarias y financiadas por la Unión Europea, que son las que han impulsado más la realización de programas en la línea de la Transición Escuela-Emplo para los jóvenes con discapacidad.

Muchas de estas acciones han sido organizadas en el contexto de la política estructural de la Comunidad Europea, y propuestas por la Comisión a los Estados Miembros para apoyar actuaciones que contribuyan a resolver problemas que revisten una dimensión europea especial. Su objetivo es reforzar la acción de los demás programas comunitarios en materia de formación e inserción profesional, haciendo hincapié en el desarrollo de concepciones y prácticas comunes a las diferentes instancias de la formación profesional y el empleo, y se utilizan como una vía para favorecer la transferencia de conocimientos prácticos a las regiones menos desarrolladas de la Unión mediante el intercambio de experiencias innovadoras.

La Iniciativa Europea que más ha contribuido a mejorar la situación sociolaboral de las personas con discapacidad ha sido la Iniciativa HORIZON (1990-1999), que llegó a desarrollar en España 603 proyectos, y la actual EQUAL (2000-2006), que absorbió los objetivos de HORIZON, junto con objetivos de otras iniciativas que no se destinan a personas con discapacidad.

Ambas tienen como finalidad reducir las desigualdades y discriminaciones que sufren las personas con discapacidad, paliando las necesidades formativas que no quedan cubiertas por el sistema educativo. Describimos, a continuación, algunas de sus características.

#### 1.3.1. Iniciativa Comunitaria Empleo-HORIZON

La iniciativa HORIZON, desarrollada entre 1990 y 1999, se ha encaminado a lo-

grar la integración sociolaboral y económica de personas con minusvalías y grupos desfavorecidos. Para ello, se han promocionado y financiado actividades de formación y creación de empleo por medio de ayudas y subvenciones.

Esta iniciativa proponía promocionar y financiar el desarrollo de dos tipos de medidas específicas:

- Las actividades destinadas a mejorar la calidad y el nivel de la formación, especialmente a través del desarrollo de nuevas competencias y cualificaciones profesionales.
- Las acciones dirigidas a la creación de empleo: nuevas formas de organización del trabajo, ayudas a la contratación en el mercado ordinario, y subvenciones a estructuras de empleo protegido.

Su fin era dotar de una dimensión comunitaria a las acciones de formación ocupacional y de promoción de empleo, apoyando la creación de redes transnacionales entre los Estados miembros y promoviendo medidas de carácter ejemplar dotadas de un efecto multiplicador. Sus objetivos para las personas con discapacidad eran:

- Mejorar sus condiciones de acceso al mercado de trabajo y su competitividad mediante la formación profesional en nuevas tecnologías.
- Conseguir su inserción social en distintos sectores económicos.

El hecho de que se hayan desarrollado tantas acciones HORIZON fue una prueba de que nuestro sistema educativo no estaba ofreciendo una respuesta efectiva a las necesidades de estas personas de recibir una formación práctica y útil que les permitiera asumir el rol de adultos independientes. Estas acciones han constituido una alternativa compensatoria para subsanar esta carencia.

Si hemos considerado estos proyectos como aplicaciones del modelo de Transición Escuela-Empleo es debido a que recogen en su ejecución muchos de los planteamientos de este enfoque, tales como los siguientes:

- ❖ Su finalidad es mejorar la competitividad del joven con discapacidad y lograr su inserción socio-laboral. Dentro de estos proyectos se incluyen acciones de Orientación y Formación Profesional para las personas con discapacidad, incluyendo formación en el puesto de trabajo, y acciones formativas dirigidas a los empresarios de cara a producir un cambio en su mentalidad y fomentar un mayor índice de contratación por su parte. También se constata que, aunque persiguen primordialmente el empleo ordinario, no descartan otras modalidades; de hecho, algunos se han propuesto como objetivo la creación de centros especiales de em-

pleo.

- ❖ Se desarrollan en el entorno comunitario, aprovechando los recursos y servicios que éste ofrece. Salvo contadas ocasiones en las que determinados centros educativos se han involucrado en uno de estos proyectos, la mayoría han sido desarrollados desde asociaciones o entidades dedicadas a la atención de personas con discapacidad.
- ❖ Generalmente se han llevado a cabo mediante planes de transición individualizados en los que se han contemplado las fases básicas del modelo de Transición Escuela-Empleo: valoración de capacidades e intereses de las personas con discapacidad, formación en habilidades laborales básicas y específicas, pero también personales y sociales, análisis del mercado laboral y preparación y apoyo para la consecución y mantenimiento del empleo.
- ❖ Normalmente, en su diseño y desarrollo, se ha contado con la participación de padres o tutores y del propio joven con discapacidad, intentando que todo el proceso de transición se llevase a cabo en «colaboración» con ellos. Además, el equipo de profesionales incluye multitud de perfiles, desde coordinador, orientador, formador, maestro de taller, hasta la creación de un nuevo perfil profesional como es el de monitor laboral o responsable de formación en el puesto de trabajo.
- ❖ Aunque su objetivo es la integración laboral, se han planteado otros, como la mejora de la autonomía personal y de habilidades sociales, o de hábitos de ocio.

### 1.3.2. Iniciativa Comunitaria EQUAL

La Iniciativa EQUAL, a diferencia de HORIZON, acoge a un grupo más amplio de personas, aspirando a beneficiar no sólo a personas con discapacidad, sino también a todas aquellas que pueden ser objeto de discriminación por razón de género, raza, origen étnico, religión, creencias, edad u orientación sexual.

La Iniciativa Comunitaria EQUAL forma parte de la Estrategia Europea de Empleo y su objetivo es conseguir un incremento significativo de la tasa de empleo en Europa para todos los grupos sociales en riesgo, mediante el desarrollo de cualificaciones y la capacidad de inserción profesional de las personas que se encuentren fuera del mercado de trabajo, así como la renovación y actualización de las cualificaciones de las personas que ya tienen un puesto de trabajo, y el refuerzo del espíritu de empresa, garantizando, además, la participación en condiciones de igualdad de mujeres y hombres en el mercado de trabajo.



Para conseguir este objetivo, EQUAL financia y promociona actividades que se incluyen dentro de las siguientes áreas:

1. Capacidad de inserción laboral.
2. Espíritu de empresa.
3. Adaptabilidad.
4. Igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

La metodología de trabajo se basa en la organización de Agrupaciones de Desarrollo, que trabajan en torno a un área temática. Las agrupaciones pueden tener una base geográfica o pueden tener por objeto principal uno o más de los grupos específicos que sufren discriminación o desigualdad en relación con el mercado de trabajo, denominándose entonces Agrupaciones Sectoriales.

El desarrollo de Programas EQUAL incluye el cumplimiento de tres requisitos básicos en las acciones:

- *Cooperación transnacional*: por el cual las Agrupaciones de Desarrollo han de disponer, como mínimo, de un socio de otro Estado miembro.
- *Innovación*: con la finalidad de que las acciones produzcan nuevos procesos o métodos y nuevos objetivos y cambios en los sistemas, tanto en las estructuras políticas como institucionales.
- *Divulgación y generalización*: con el objetivo de analizar las causas de la discriminación y la desigualdad en relación con el mundo del trabajo y proponer maneras de combatirlas, gracias a la puesta en común de experiencias y resultados.

## DISCAPACIDAD Y EMPLEO



1. Normativa y legislación
2. Opciones laborales
3. Plan Nacional de Acción para el Empleo





## 2. DISCAPACIDAD Y EMPLEO

- ) Para las personas con discapacidad también es importante incorporarse al mundo laboral. El hecho de tener un empleo les permite vivir de forma independiente, desarrollar una serie de vivencias que no tendrían de otra manera y percibirse y ser percibidos como personas activas y participantes en la sociedad.

### 2.1. NORMATIVA Y LEGISLACIÓN

- ) Si la educación reglada de los jóvenes con discapacidad ha visto modificado su enfoque, la promoción laboral de estas personas debería seguir estos mismos pasos, aunque la entrada en juego del sector económico, productivo y empresarial requiere una organización quizás más compleja que la propiamente educativa, por lo que las regulaciones administrativas deben conjugar variados intereses en beneficio de las personas con necesidades especiales.

Al igual que la normativa de educación ha promovido una transición a la vida adulta, la normativa legal de empleo ha buscado la inserción de las personas con discapacidad en el mundo laboral bajo diferentes modelos ocupacionales regulados como compartimentos estancos más que como opciones de continuidad.

La regulación del empleo para personas con discapacidad se introduce al máximo nivel jurídico en la Constitución Española de 1978 (art. 40). En ella se insta a los poderes públicos a la realización de una política orientada al pleno empleo y contempla el derecho a un trabajo digno, libre y remunerado. También el artículo 49 emplaza a la sociedad a realizar una política de integración específica para las personas con disminuciones físicas, psíquicas y sensoriales.

La legislación ordinaria configura entonces unas condiciones de aplicación del derecho al trabajo de las personas con discapacidad y de la Política de Empleo para la Discapacidad, basada en las siguientes normas:

- Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo.
- Real Decreto 620/1981, de 5 de febrero, de régimen unificado de ayudas públicas a disminuidos.
- Ley 13/1982, de Integración Social de los Minusválidos.

- Real Decreto 1451/1983, de 11 de mayo, de regulación del empleo selectivo y de las medidas de fomento del empleo de trabajadores minusválidos.
- Real Decreto 1368/1985, de 17 de julio, modificado por el Real Decreto 427/1999, de 12 de marzo.
- Real Decreto 2273/1985, de 4 de diciembre, de regulación laboral de carácter especial y de los centros especiales de empleo.

La Ley 51/80, Básica de Empleo, de 8 de octubre, en su artículo 1, contempla que la política de empleo y la protección del desempleo se adoptarán en el marco de la política económica del Gobierno, de forma que permitan conseguir el pleno empleo, mejorar la estructura ocupacional y las condiciones de vida y de trabajo. Esta política promoverá el fomento del empleo en grupos con especiales dificultades de inserción. El artículo 2.a) propone fomentar la colocación de trabajadores que encuentren dificultades de inserción en el mercado de trabajo.

En el Estatuto de los Trabajadores se hace recaer sobre el Gobierno la responsabilidad de regular las medidas de fomento del empleo en un medio protegido, para grupos específicos de trabajadores que encuentren especiales dificultades para acceder al empleo en el medio ordinario, y por las características específicas de su minusvalía. El artículo 4.2.c) establece que *«en la relación de trabajo, los trabajadores tienen derecho a no ser discriminados para el empleo, o una vez empleados [...]. Tampoco podrán ser discriminados por razón de disminuciones físicas, psíquicas y sensoriales, siempre que se hallasen en condiciones de aptitud para desempeñar el trabajo o empleo de que se trate»*.

El Real Decreto 1/95, texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores (art. 17), regula la no-discriminación en las relaciones laborales y el artículo 17.3 dispone que el Gobierno podrá regular medidas de reserva, duración o preferencia en el empleo que tengan por objeto facilitar la colocación de trabajadores demandantes de empleo. Así mismo, podrá otorgar subvenciones, desgravaciones y otras medidas para fomentar el empleo de grupos específicos de trabajadores con especiales dificultades de inserción laboral, previa consulta a los agentes sociales.

Es la LISMI (1982) la que establece el marco normativo fundamental del ordenamiento jurídico para las personas con discapacidad y define las bases para una política integral de los poderes públicos, en orden a la aplicación de los principios de la Constitución para la integración social de las personas con discapacidad.

Su objetivo es integrar en el sistema laboral ordinario a las personas con discapacidad o, en su defecto, su incorporación por medio del empleo protegido en centros especiales.

El Estatuto de los Trabajadores parte del criterio de la LISMI y no contempla regular de forma diferente las condiciones laborales especiales que puedan necesitar las personas con discapacidad en la empresa ordinaria, pero a raíz del último cuarto de siglo se aprecia una evolución desde políticas pasivas hacia políticas más activas, encaminadas tanto a la prevención como a la promoción de la integración de las personas con discapacidad, y caracterizadas por una proliferación de normas, medidas, acciones y programas dirigidas a incentivar la participación en el mercado de trabajo ordinario.

Los elementos clave de estas políticas han sido, entre otros, la reserva de cuotas, las ayudas y fórmulas de contratación laboral y las subvenciones para adaptar los puestos de trabajo. Con estas acciones lo que se defiende es el acceso de las personas con discapacidad al empleo ordinario, siempre que sea posible. El Ministerio de Trabajo es quien tiene competencias en materia de empleo y política de pensiones y prestaciones económicas para las personas con discapacidad y son dos los organismos que regulan la mayoría de las acciones:

- El Instituto Nacional de Empleo (INEM).
- El Instituto de Migraciones y Servicios Sociales de España (IMSERSO).

Ambos organismos colaboran en la organización de los programas de formación profesional para las personas con discapacidad y en la promoción de alternativas, tanto de la oferta pública como de la privada, para la inserción sociolaboral que propugnó la LISMI (Ley 13/1982), y por la que se establecían 3 niveles de acción:

- La integración en sistema ordinario (art. 37).
- Los centros especiales de empleo (art. 41).
- Los centros ocupacionales (art. 53).

La prioridad legal de la política de empleo en España para personas con discapacidad se centra actualmente en la integración en el mercado laboral ordinario, ya sea en el sector privado, en el sector público o en la modalidad del autoempleo y el trabajo por cuenta propia. Para su desarrollo, se promueven medidas que fomentan la contratación de «minusválidos»<sup>2</sup>.

La principal es la obligatoriedad de contratación por las empresas con 50 o más trabajadores de modo que, al menos, el 2 por 100 de empleados sean «minusválidos».

<sup>2</sup> Información obtenida en la página web del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: <http://www.mtas.es/guia2002/11/11-4.htm>

Pero esta obligatoriedad tiene excepciones y también medidas alternativas como:

- La realización de un contrato mercantil o civil con un centro especial de empleo, o con un trabajador autónomo discapacitado, para el suministro de materias primas, maquinaria, bienes de equipo, o de cualquier otro tipo de bienes necesarios para el normal desarrollo de la actividad de la empresa que opta por esta medida, así como la prestación de servicios ajenos y accesorios a la actividad normal de la empresa.
- La realización de donaciones y de acciones de patrocinio, siempre de carácter monetario, para el desarrollo de actividades de inserción laboral y de creación de empleo de personas con discapacidad, cuando la entidad beneficiaria sea una fundación o una asociación de utilidad profesional, cuyo objetivo sea la formación profesional, la inserción laboral o la creación de empleo a favor de los minusválidos que permita la creación de puestos de trabajo para los mismos y, finalmente, su integración en el mercado de trabajo.

Es lógico que ante estas medidas, algunos sectores en defensa de la integración sociolaboral muestren su recelo por considerar que puedan perjudicar a las personas con discapacidad, manteniéndolas en puestos de trabajo protegido y sin llegar a conseguir la pretendida integración laboral.

Otras de las medidas propuestas son los incentivos en la contratación, que incluyen ayudas, subvenciones y beneficios fiscales y rebaja de las cotizaciones sociales. Estas ayudas se estipulan dependiendo del contrato de trabajo que tenga la persona con discapacidad.

## 2.2. OPCIONES LABORALES

Dejando al margen los centros ocupacionales debido a su finalidad formativa, las opciones laborales especiales en beneficio de las personas discapacitadas son:

**Centros especiales de empleo.** Conforme a lo dispuesto en el artículo 42 de la LISMI, los centros especiales de empleo tienen por objetivo realizar un trabajo productivo, y su finalidad es asegurar un empleo remunerado y la prestación de servicios de ajuste personal y social. Estos centros pueden tener carácter público o privado y ser creados bien por las Administraciones Públicas o directamente por entidades, personas físicas, jurídicas o comunidades de bienes.

Los trabajadores de los centros especiales de empleo son minusválidos físicos, psíquicos y/o sensoriales, según se define en el artículo 7.º de la LISMI, y previamente a formar parte de la plantilla de trabajo, deben ser valorados por los equipos

multiprofesionales, que determinarán sus posibilidades de integración real y capacidad de trabajo, según lo dispuesto en el Real Decreto 1368/1985.

**Empleo en medio ordinario.** Las modalidades vigentes de contratación son las siguientes:

- *Contrato indefinido para trabajadores minusválidos*<sup>3</sup>. Es un contrato por tiempo indefinido y a tiempo completo o parcial, dirigido a trabajadores con grado mínimo reconocido de minusvalía igual o superior al 33%. Los incentivos a las empresas consisten en subvenciones para adaptación del puesto de trabajo, para formación profesional del trabajador minusválido y por la firma del contrato. Además de subvenciones, la contratación tiene bonificaciones en las cuotas a la Seguridad Social y deducciones en el impuesto sobre sociedades.
- *Contrato para la formación de trabajadores minusválidos*<sup>4</sup>. Tiene como finalidad proporcionar la formación teórica y práctica necesaria para el desempeño adecuado de un oficio o un puesto de trabajo. Su duración oscila entre seis meses y dos años, siendo susceptible de someterse a un periodo de prueba. La jornada laboral es a tiempo completo, incluyendo el dedicado a la formación teórica, y se dirige a personas con discapacidad, menores de 21 años. Las empresas tienen una reducción en la cuota a la Seguridad Social.
- *Contrato para prácticas de trabajadores minusválidos*<sup>5</sup>. Facilita la práctica profesional adecuada al nivel de estudios cursados por los trabajadores. Sólo puede celebrarse dentro de los seis años siguientes a la terminación de los correspondientes estudios. Puede ser a tiempo completo o parcial, y no debe ser inferior a seis meses ni superior a dos años, salvo que el convenio colectivo sectorial disponga otra duración, pudiendo pactarse un periodo de prueba. A su terminación, el empresario expide al trabajador un certificado en el que consta la duración de las prácticas, el puesto o puestos de trabajo ocupados y las principales tareas realizadas en cada uno de ellos. También estas empresas tienen derecho a la reducción de la cuota empresarial de la Seguridad Social.
- *Contrato temporal de minusválidos*<sup>6</sup>. La duración no puede ser inferior a doce meses ni superior a tres años, debiendo concertarse a tiem-

<sup>3</sup> La normativa que lo regula es: RD 1451/1983, de 11 de mayo; OM de 13 de abril de 1994; Disposición Final 2.ª, Apdo. 5.ª, de la Ley 40/1998, de 9 de diciembre; Ley 63/1997, de 26 de diciembre, y RD 4/1999, de 8 de enero.

<sup>4</sup> La normativa que lo regula es: Estatuto de los Trabajadores (art. 11), según redacción de la Ley 63/1997 y Disposición Adicional 2.ª del RD Legislativo 1/1995; RD 488/1998, de 27 de marzo; Orden de 14 de julio de 1999; Resolución de 26 de octubre de 1998 de la Dirección General del Instituto Nacional de Empleo.

<sup>5</sup> La normativa que lo regula es: Estatuto de los Trabajadores (art. 11), según redacción de la Ley 63/1997 y Disposición Adicional 2.ª del RD Legislativo 1/1995; RD 488/1998, de 27 de marzo.

<sup>6</sup> La normativa que lo regula es: Ley 13/1996, de 30 de diciembre; Ley 42/1994 (art. 44), de 30 de diciembre; Ley 63/1997, de 26 de diciembre; Ley 64/1997, de 26 de diciembre, y Ley 55/1999 (art. 28), de 29 de diciembre.



po completo. A la terminación del contrato el trabajador tiene derecho a percibir una compensación económica equivalente a doce días de salario por año de servicio. Los incentivos a las empresas serán de reducción de las cuotas a la Seguridad Social y si transforman estos contratos en indefinidos también tendrán deducciones en el impuesto sobre sociedades, y una subvención por cada contrato a tiempo completo.

- *Empleo selectivo*<sup>7</sup>. Es la readmisión por las empresas de sus propios trabajadores con discapacidad, una vez terminados los correspondientes procesos de recuperación. Hay diferentes criterios de admisión según los trabajadores tengan reconocida una incapacidad permanente parcial o una incapacidad permanente total o absoluta. La empresa deberá poner en conocimiento de los trabajadores las vacantes que existan. En los supuestos de readmisión después de la incapacidad, las empresas tendrán derecho a deducciones en la cuota de la Seguridad Social.

**Empleo con apoyo.** Se trata del desempeño de un puesto de trabajo en un entorno ordinario con un apoyo temporal o permanente. A pesar de que es una metodología que se ha revelado eficaz en el proceso de inserción de las personas con discapacidad con dificultades especiales, presenta todavía una falta de regulación e incentivación, si bien algunas Comunidades Autónomas preparan disposiciones que regulen este tipo de empleo.

### 2.3. PLAN NACIONAL DE ACCIÓN PARA EL EMPLEO

Esta iniciativa surge ante la necesidad de dar un nuevo impulso a las políticas de integración de las personas con discapacidad y de incorporar nuevos planteamientos que se ajusten a los últimos avances en el sector. Nos referimos al Plan Nacional de Acción para el Empleo 1997-2001.

Es una propuesta integral para el conjunto de personas con discapacidad, en la que se enumeran las medidas a desarrollar, se ordenan de forma coherente en Programas y que determina el Departamento o área funcional responsable. La integración escolar y la participación e integración en la vida económica son ámbitos que también incluye el Plan y que se relacionan con la transición entre escuela y empleo.

<sup>7</sup> La normativa que lo regula es: RD 1415/1983 y Ley 24/2001.

Este Plan parte de un análisis en el que se expone que la inserción laboral de las personas con discapacidad se ve desfavorecida por el alto nivel de paro general, los prejuicios empresariales y la baja cualificación profesional, lo que repercute en que la tasa de empleo sea aproximadamente la mitad que la de la población general en edad laboral. También hace mención a otros factores, como el insuficiente apoyo prestado por las Administraciones a las familias con hijos con discapacidad, y las dificultades debidas a las barreras arquitectónicas, urbanísticas y de la comunicación. Para paliar esta situación propone, de forma específica<sup>8</sup>:

- Conocer el mercado laboral de la zona y adaptar los programas de formación profesional a las necesidades reales de la persona con discapacidad y a las exigencias del medio laboral.
- Una colaboración permanente entre la empresa y la escuela o centro de formación ocupacional.
- Desarrollar la formación profesional, de forma prioritaria, en empresas o centros de trabajo, estableciendo los convenios que sean necesarios.
- Potenciar los programas de garantía social y establecer discriminaciones positivas para hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades.
- Establecer sistemas de colaboración y coordinación entre las Administraciones competentes en materia de formación y empleo.
- Aprovechar las medidas existentes en el ámbito laboral, como las opciones de contratación, subvenciones, ayudas, etc.
- Fomentar el intercambio de recursos humanos entre la escuela o el centro de formación y la empresa.
- Desarrollar una estrategia gradual y flexible de inserción en el mercado laboral que se ejemplifica en los itinerarios de inserción.
- Una progresiva implicación de los agentes sociales en el proceso de inserción.

Para conseguir llevar a cabo estas medidas, se establecen estrategias que se apoyan en políticas sectoriales y de formación profesional, adaptadas y coherentes con la rehabilitación profesional, y en medidas de fomento del empleo y de protección económica de la invalidez.

<sup>8</sup> Extraído de García Díaz, N. (1998). «Transición de la Escuela al Empleo en el Plan de Acción»: *Minusval*, n.º 115, 16-17.

Estas estrategias son un reflejo de las tendencias actuales encaminadas a lograr la inserción de las personas discapacitadas y se orientan hacia el modelo de Transición Escuela-Empleo, aunque la perspectiva laboral de este Plan no profundiza en los conocimientos y habilidades a adquirir en el período de formación reglada, circunstancia que, como sabemos, constituye una grave carencia en estas personas.

## TRANSICIÓN ESCUELA-EMPLEO



1. Antecedentes del modelo de Transición Escuela-Empleo
2. La Transición Escuela-Empleo: aspectos conceptuales

# 3



### 3. TRANSICIÓN ESCUELA-EMPLEO

- ) La transición desde la escuela al empleo, de los jóvenes en general y de las personas con discapacidad en particular, dispone hoy de un modelo conceptual y programático de componentes firmes y de contrastada validez. Trataremos de exponer las referencias más sólidas de lo que se conoce como Transición Escuela-Empleo.

Al objeto de dar continuidad y soporte a la iniciativa legislativa es obligado reflexionar sobre los aspectos básicos que soportan el modelo social de los programas de transición entre el mundo educativo y el laboral.

#### 3.1. ANTECEDENTES DEL MODELO DE TRANSICIÓN ESCUELA-EMPLEO

- ) Desde los años 60 han sido varias las formas adoptadas para abordar la transición de la escuela a la vida adulta de las personas con discapacidad. Los distintos enfoques han centrado sus actuaciones básicamente en la adquisición de habilidades laborales y sociales.

Tenemos que referirnos a Estados Unidos y posteriormente a Inglaterra, porque ha sido en estos países donde comenzó a considerarse el paso de la escuela al mundo del trabajo de los jóvenes con discapacidad como un área de estudio e investigación. Los orígenes de la expresión se remontan a esta época (años 60) con la denominación de *Work Study*, pasando en los años 70 a hablarse de *Career Education*, en los años 80, de *Vocational Education*, e ir acercándose, ya en las últimas décadas, a la idea de «Transición Escuela-Empleo» («Transition from school to work»), tal y como la conocemos en la actualidad.

Los programas *Work Study* se dirigieron en un principio a personas con discapacidad psíquica, aunque después se ampliaron a personas con otro tipo de discapacidad. Se caracterizaban porque las tareas se dividían en académicas y laborales y se desarrollaban dentro y fuera del entorno escolar. Dentro del centro escolar se organizaban trabajos sencillos que podían indicar el tipo de trabajo que más tarde podrían desempeñar los alumnos en entorno normalizado. Incluían prácticas sin remunerar al principio y en el último curso se transformaban en trabajo remunerado.

El aspecto clave de este tipo de programas, y que aún hoy en día sigue estando vigente en estos países, es el apoyo en la comunidad y la coordinación entre los centros escolares y los centros de trabajo.

En los años 70 apareció el modelo de *Career Education*, que se desarrolló casi al mismo tiempo en Estados Unidos e Inglaterra, aunque las mayores repercusiones vienen desde la aplicación americana.

El objetivo principal es preparar a los alumnos a asumir los distintos roles que deberán desempeñar a lo largo de toda su vida y se basa en desarrollar habilidades para la vida diaria, habilidades personales-sociales y competencias laborales, de tal modo que sean capaces de adaptarse a las expectativas de cada uno de los roles a asumir.

Este modelo supuso un avance significativo para la formación vocacional de los alumnos con discapacidad, aunque presentaba lagunas en la secuenciación y ordenación de los objetivos del currículo.

El siguiente modelo que surgió fue el llamado *Vocational Education* en los años 80. Este planteamiento matizaba los aspectos que habían sido criticados al movimiento de la *Career Education*, y presentaba con mayor claridad la metodología, adaptándose más a las necesidades de los alumnos con discapacidad, aunque, por otro lado, se centró con exceso en la adquisición de habilidades de tipo laboral, dejando de lado las habilidades para la vida diaria y en comunidad que se había recogido en la *Career Education*.

La Transición Escuela-Empleo aparece en este contexto como superadora de los anteriores enfoques, considerándose como el complemento más adecuado para desarrollar la orientación profesional de las personas con discapacidad, tanto durante la etapa escolar formal como cuando ésta termina.

Vamos a comentar la base conceptual del modelo.

### 3.2. LA TRANSICIÓN ESCUELA-EMPLEO: ASPECTOS CONCEPTUALES

En la actualidad, los programas de Transición Escuela-Empleo recogen aportaciones fundamentalmente del modelo de educación para la carrera, proponiendo una metodología de actuación para que las personas con discapacidad reciban formación profesional y se adentren en el mundo laboral desde entornos normalizados. Aunque se centran principalmente en la etapa de educación secundaria, continúan desarrollándose durante los primeros momentos de acercamiento al mundo laboral, garantizando un apoyo continuado que desaparece progresivamente a medida que la persona con discapacidad va siendo capaz de desenvolverse de forma independiente. Estos apoyos se van trasladando desde el sistema educativo hacia las entidades que ofrecen servicios para adultos y que aseguran la continuidad en la transición.

A la evolución teórica del modelo le han acompañado acciones legislativas dirigidas a perfeccionar la transición de la escuela al mundo laboral.

En el panorama internacional tenemos que destacar la IDEA (Individual with Disabilities Education Act) de Estados Unidos, aunque no fue la primera ley en abordar el tema de la transición, ya que políticas anteriores habían apoyado en ese país el empleo y las oportunidades de vida en sociedad de las personas con discapacidad.

### 3.2.1. Principios Generales de la Transición Escuela-Empleo

La ley americana denominada «Oportunidades de la Transición Escuela-Empleo» (STWOA), vigente entre 1994 y 2001, ha permitido recoger experiencias de interés de las que se derivan diez principios que representan una visión consistente desde el enfoque de mejorar las experiencias educativas, ampliar y mejorar el aprendizaje basado en el trabajo y reforzar y mantener la colaboración entre el sector público y privado para la Transición Escuela-Empleo.

Todos los principios requieren para su consecución de un liderazgo efectivo que se encargue de la evaluación rigurosa de logros de conocimientos y habilidades en el alumnado y de promover el desarrollo y la comparación de los mejores modelos y experiencias de transición bajo un enfoque de reforma sustentado en la investigación. Los principios son los siguientes:

#### Mejora de las experiencias educativas

Indica que las iniciativas educativas de transición hacia el empleo deben promover un aprendizaje de alto nivel. Las evidencias de los programas de transición, en general, muestran un incremento del enfoque de los estudiantes hacia los contenidos académicos de las áreas de Matemáticas y Ciencias, con resultados de más altos índices de paso hacia la educación superior y más bajos niveles de abandono de la educación secundaria.

Las acciones de transición se esfuerzan en unir contenidos académicos con otros de carácter profesional y técnico, de tal forma que sigan cursos de nivel alto en áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias, a la vez que aumentan las opciones de completar el currículum y los objetivos del ciclo o la etapa educativa correspondiente.

#### Incorporar estándares de valor industrial que complementen el currículum formativo y otorguen credenciales consistentes al programa

Un buen número de regiones ha incorporado al currículum académico ciertas habilidades interdisciplinarias de carácter ocupacional. Incluyen competencias para el denominado «trabajo eficaz» como el uso productivo de recursos, habilidades so-



ciales, dominio de información y conocimientos de sistemas y tecnologías, así como grupos de habilidades consideradas fundamentales; unas básicas, de lectura, escritura, aritmética y matemática, y expresión y comprensión oral, y otras de razonamiento, que incluyen el pensamiento creativo, la toma de decisiones, la resolución de problemas y el aprender a aprender.

### **Proporcionar oportunidades de aprendizaje en contextos**

El aprendizaje contextualizado se considera clave en la Transición Escuela-Empleo. Con este concepto, la ciencia del conocimiento establece que nuestras mentes buscan y sitúan de forma natural los significados en contextos, analizando las relaciones que les dan sentido y utilidad. El aprendizaje contextual aglutina las experiencias de vida con los conocimientos, explicitando la manera en que puede ser usada la información y posibilitando la exploración, el descubrimiento y la invención, a la vez que promueve el compartir, responder y comunicar con los demás.

En este sentido, acomodarse a los estilos de aprendizaje de todos los estudiantes, y no sólo a los de aquellos que aprenden bien en forma abstracta o compleja, requiere utilizar una variedad de estrategias de aprendizaje y formas diversas de organizar los contenidos, así como contextos diferentes para aplicar lo aprendido. El aprendizaje contextualizado y eficaz supone un gran reto para los centros de formación, pues requiere un replanteamiento del uso del tiempo, del contenido a enseñar, de la preparación del profesorado y del papel que juegan otros participantes en el proceso educativo.

### **Organizar situaciones de aprendizaje más manejables y eficaces**

Hasta ahora hemos indicado que las acciones de Transición Escuela-Empleo han de reorganizar el medio de aprendizaje bajo un enfoque de currículum enfocado hacia el desarrollo profesional, de aprendizaje contextualizado y que integre las habilidades académicas con las ocupacionales, y a esto parece ayudar mucho la organización del aprendizaje en pequeñas unidades o comunidades, tales como las denominadas *Career Academies* (Stern, Dayton y Raby, 1998), que son, podríamos decir, escuelas dentro de escuelas, que se organizan en torno a temas profesionales, combinando contenido técnico y académico, y que proporcionan aprendizajes sobre una base laboral en trabajos relacionados con el campo de estudio, siendo atendidos por profesorado de varias disciplinas. Las aulas son más pequeñas que las típicas de los centros de secundaria y el contacto permanente entre el mismo grupo de profesorado y de alumnado, durante dos a cuatro años, contribuye a que los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia a un grupo de trabajo que consolide conocimientos y habilidades.

## Presentación de diversas posibilidades de orientarse profesionalmente

La transición rechaza el conocido como *tracking*, que puede ser considerado como el agrupamiento rígido y segregado del alumnado. Por el contrario, las acciones del modelo de transición presentan diferentes opciones abiertas y proponen al alumnado una variedad individualizada de posibilidades y experiencias laborales de carácter comunitario, además de formarles en las habilidades, conocimientos y competencias personales requeridas en los trabajos.

La calidad en el desarrollo de la carrera va más allá de la simple orientación profesional, para constituirse como una secuencia de actividades coordinadas que presentan a los jóvenes una variedad de opciones ocupacionales y profesionales, ya desde los primeros cursos escolares, comenzando con la aparición de personas invitadas o las visitas a centros laborales. Posteriormente, el desarrollo de la carrera inicia actividades de análisis, en las que el alumnado examina actividades específicas con más detalle, mediante ejemplos de trabajos, experiencias tutoradas o proyectos de clase, que permiten aplicar aspectos teóricos a las tareas profesionales que se analizan. También pueden participar en una amplia variedad de cursos organizados por itinerarios laborales, que proveen un mayor conocimiento de ámbitos profesionales, así como de experiencias de carácter laboral centradas sobre un trabajo u ocupación específica.

Esta conciencia de profesión en los primeros cursos y de exploración de ocupaciones en los cursos de secundaria permite al alumnado con discapacidad no sólo conocer la variedad de profesiones y ocupaciones, sino identificar, también, las habilidades requeridas en cada una de ellas, lo que conduce a una toma de decisiones más informada y responsable.

## Continuidad entre la formación

La acción de transición proporciona una secuencia de actividad incorporada al programa ordinario de estudio que une las experiencias escolares y sociales con la formación para el empleo, de tal forma que prepara al alumnado para el siguiente nivel de aprendizaje en su formación para la carrera. Las valoraciones realizadas sobre los programas de transición han encontrado, entre otros resultados, que el alumnado con dificultades mejora sus logros escolares y aumenta su motivación hacia la continuidad de estudios cuando ha seguido un programa de transición.

## Proporciona aprendizajes de base laboral y ligado a la programación de aula

El aprendizaje de base laboral se refiere a una variedad de estrategias de enseñanza que se organizan fuera del aula, en el medio social, y que van desde experien-

cias de «exposición» o introductorias del medio laboral, tales como visitas o simulaciones de trabajo, hasta experiencias más intensas y reales, como prácticas de valor académico y por las que pueden incluso recibir una pequeña gratificación. Los denominados «servicios a la comunidad» son considerados también como estrategias de aprendizaje de base laboral, ya que a través de esas actividades comunitarias los jóvenes pueden formarse en funciones de voluntariado y adquirir habilidades para la integración social y el desenvolvimiento cotidiano en un medio ordinario.

Este aprendizaje basado en el trabajo se considera una parte integral del currículum escolar, por cuanto refuerza las habilidades ocupacionales y académicas aprendidas en el aula, siendo además una forma de conocer una ocupación o industria.

### **Apoyar a los empleadores para que proporcionen una elevada calidad en sus ofertas de aprendizaje basado en el trabajo**

Bajo la Iniciativa Escuela-Trabajo, el 55% de la actividad de base laboral se realiza en la modalidad de empleo y el 44% se organiza mediante convenios de cooperación. El 40% de los centros laborales ofrecen tareas concertadas con el currículum escolar, el 35% proporciona un seguimiento tutoriado y el 34% ofrece la modalidad de prácticas. La contribución y responsabilidades de los empleadores al sistema de desarrollo de los trabajadores es uno de los aspectos cruciales de la iniciativa.

El papel que juegan los empleadores se mueve hacia la sostenibilidad, yendo más allá del complemento a los centros educativos en la formación profesional. En la actualidad, los centros laborales participantes en los programas de transición se deben considerar también proveedores de formación, de tal forma que aumente la consideración, tanto dentro como fuera de la comunidad de empresarios, de que la colaboración con las organizaciones encargadas de la formación profesional inicial no debe ser simplemente por la consideración de «buen ciudadano», sino que debe formar parte de su propio interés y estrategia de negocio, por cuanto reduce costes de selección y de movimiento salarial.

### **La acción de transición pone en contacto a los jóvenes con el apoyo de los adultos, la tutoría y otros modelos de actuación**

Al ampliar el lugar de aprendizaje más allá del centro educativo y situarlo en los centros ordinarios de trabajo, uno de los resultados más consistentes de la literatura sobre el desarrollo juvenil es el incremento de la continuidad en programas de formación y, también, la reducción de peligro e implicación en actividades ilegales. Estos resultados se deben a la buena influencia que suponen los tutores, super-

visores, entrenadores, orientadores, preparadores, etc., encargados de que el alumnado tenga éxito en su transición hacia el empleo.

La preparación de los jóvenes en el puesto de trabajo también genera beneficios para los empresarios, encontrando que muchos empleados tienen una gran disposición para apoyar el aprendizaje de los jóvenes, sirviendo a la vez de estímulo para la moral del trabajador.

### **La transición potencia el papel que juegan las organizaciones de intermediación laboral**

Un intermediario es definido por la Oficina Nacional Norteamericana de Escuela-Empleo como una organización o grupo de organizaciones que realiza las funciones «estratégicas» de dirigir la actividad de transición a nivel local, genera conexiones con otras instituciones, distribuye recursos y promueve la acción de transición en diversos puntos, contratando o proporcionando directamente servicios especializados que relacionan a los estudiantes con los empleadores, estableciendo objetivos y valorando el éxito de la transición. Los servicios prestados consisten en apoyo a los empleadores, oportunidades de desarrollo profesional para el profesorado de los centros educativos, de empresas, de organizaciones sociales y de otras agencias.

Las organizaciones de intermediación resultan básicas en el apoyo a la relación de los empleadores con otros participantes, en tareas tales como proporcionar información sobre oportunidades laborales, identificar las habilidades y los estándares requeridos por las actividades, así como ayudar a diseñar materiales curriculares relativos a las diversas ocupaciones, y proporcionar oportunidades de aprendizaje de base laboral, tanto para el profesorado como para el alumnado de los centros educativos.

Son también importantes para ayudar a los empleadores a solucionar situaciones concretas de sus empresas tales como la selección, orientación y formación de empleados, para que tutoren y valoren el progreso de los estudiantes, así como la promoción de cambios en las prácticas internas de recursos humanos, al incorporar las necesidades de aprendizaje de base laboral del alumnado.

### **3.2.2. La calidad en la Transición Escuela-Empleo del alumnado con discapacidad**

La normativa prohíbe la discriminación de las personas con discapacidad, entendiéndose por «persona con discapacidad» alguien que tiene certificado oficial de

minusvalía o se considera socialmente afectado por un impedimento físico o mental que limita considerablemente una gran parte de su actividad diaria, incluyendo el cuidado de sí mismo, la realización de tareas manuales, caminar, ver, oír, hablar, respirar, aprender o trabajar.

Los Ministerios de Educación y Trabajo deben promover regulaciones que aseguran que los jóvenes con discapacidad poseen iguales oportunidades de conseguir los mismos beneficios, resultados y nivel de rendimiento que sus compañeros no discapacitados. En este sentido, los sistemas de Transición Escuela-Empleo no pueden negar a los jóvenes con discapacidad la posibilidad de participar y beneficiarse de estos programas, ni ofrecer programas, beneficios o servicios que no sean tan efectivos como los proporcionados a sus compañeros. Igualmente, no pueden proporcionarse a los jóvenes con discapacidad acciones que no sean similares o estén separadas de las ofrecidas a sus compañeros, a menos de que éstas sean necesarias para organizar servicios que sean igual de efectivos que los que reciben otros jóvenes.

### La calidad de los programas de transición

Hablar, pues, de calidad en la Transición Escuela-Empleo de personas con discapacidad supone preparar a los estudiantes para el ejercicio profesional mediante programas que mantengan los mismos altos niveles de formación que para el conjunto de los estudiantes. Los programas de calidad deben integrar aprendizajes académicos con ocupacionales, proporcionando una elevada comprensión y experiencia de todos los elementos de una industria, a la vez que desarrollan habilidades de nivel superior y preparan para la formación permanente. Los programas de calidad también potencian en el alumnado la toma de decisiones, proporcionándoles habilidades que les permiten adaptarse a los cambios tecnológicos y del mercado de trabajo, a la vez que les enseñan a fijarse nuevas metas educativas y profesionales.

La Transición Escuela-Empleo debe incorporar estándares que aseguren que todo el alumnado recibe una formación de calidad, a la vez que previene contra modelos de formación de carácter tradicional, que se centran en un desarrollo muy limitado de habilidades de carácter productivo y técnico como respuesta a la demanda particular y concreta del empleador más inmediato. Este modelo asume, todavía hoy, que el que los estudiantes con discapacidad deriven hacia esta situación limitada de formación se debe a que son estudiantes de un nivel académico inferior ya que no necesitan desarrollar habilidades de resolución de problemas u otras que supongan un nivel elevado de pensamiento.

El enfoque de la transición supera los planteamientos de la formación profesional especial, o de tareas, en su consideración de formación académica inferior para determinados estudiantes, que son preparados mediante planes obsoletos en habilidades de bajo nivel para desarrollar empleos de salario reducido. Hoy en día, los cambios tecnológi-

cos y económicos permiten cuestionar estos modelos de formación dominantes aún en muchos casos y que limitan su concepción formativa a la idea de que los jóvenes con discapacidad necesitan formarse para trabajos concretos y desarrollar determinadas habilidades laborales, no necesitando ningún otro tipo de aprendizaje académico.

Como consecuencia de los rápidos cambios tecnológicos, la perspectiva laboral, las competencias necesarias y las preferencias individuales son menos seguras. En este sentido, el número de empleos que pagan buenos salarios a los trabajadores sin una formación general de nivel alto está disminuyendo notablemente. De forma comprensible, las familias comienzan a cuestionar la manera en que los programas tradicionales de orientación y formación profesional canalizan y limitan la formación académica y la elección profesional. Otra cuestión también problemática es la de que ciertos estudiantes pueden ser derivados hacia programas de formación ocupacional o de inserción laboral en función de su discapacidad, raza, género o nivel social, en lugar de tener en cuenta sus preferencias e intereses personales.

Por lo tanto, cualquier revisión de la formación para el empleo de las personas con necesidades especiales debe garantizar la continuidad en el desarrollo de habilidades académicas y que todos los estudiantes dispongan de las mismas oportunidades de conseguir una formación de carácter obligatorio. Para ayudar a los estudiantes a integrar la teoría con la experiencia del mundo real, se deben utilizar centros de trabajo ordinario, como medios de aprendizaje activo e integrados en el proceso educativo, lo cual es distinto de utilizarlos para la formación de ciertas habilidades básicas dirigidas a trabajos concretos.

El modelo de orientación profesional ha supuesto un tiempo especialmente crítico para las personas con discapacidad, ya que durante mucho tiempo fueron frecuentemente excluidos incluso de los programas formativos de más bajo nivel. Al igual que la formación profesional era considerada como un itinerario destinado al alumnado de menos nivel académico, la educación especial o el aprendizaje de tareas ha consistido en programas rígidos, currículos débiles y pocas oportunidades para desarrollar habilidades de nivel superior. En consecuencia, este alumnado ha sido dirigido con frecuencia hacia programas de baja calidad y ha sufrido discriminación por su discapacidad, en clara contradicción con los derechos humanos que establecen que el alumnado con discapacidad debe disponer de las necesarias oportunidades de aprendizaje para conseguir dominar los conocimientos y habilidades que se espera consigan todos los estudiantes.

### **El enfoque hacia la calidad de los programas de transición**

El modelo de la transición propugna altas metas educativas para el alumnado mediante tres componentes que deben considerarse en interacción: el aprendizaje de base educativa, el aprendizaje de base laboral y las actividades de conexión.

La base educativa incorpora una orientación hacia la carrera que ayuda a los estudiantes a identificar sus objetivos en función de sus intereses y a seleccionar un conjunto de materias especializadas de acuerdo con su opción profesional, lo que incluye también el empleo no tradicional.

La posibilidad de completar el nivel de estudios debe contar con una secuencia coherente de cursos o campos de estudio que integre aprendizaje académico y profesional y que prepare al alumnado para un primer trabajo en un determinado sector ocupacional.

Debe incluir un desarrollo de prácticas y experiencias que permita conocer todos los elementos fundamentales de una industria.

Los programas de transición deben confeccionarse con el mismo nivel de exigencia que el fijado para todos los estudiantes de la región o comunidad. Las valoraciones y la orientación permanente identificarán las áreas académicas fuertes y débiles y su progreso, las destrezas en el ámbito laboral y las metas previstas; identificarán las necesidades de aprendizajes complementarios para completar los conocimientos y las habilidades previstos por el programa.

Los elementos básicos de la base laboral del programa de transición son la experiencia laboral, a adquirir en empresas que aceptan escolares en prácticas y coordinada con el componente de aprendizaje de base educativa, o mediante tutoría laboral de un preparador que posea las habilidades y conocimientos que debe conseguir el alumnado, y que le instruya, valore su rendimiento y le motive para la consecución de los logros previstos, a la vez que trabaje en colaboración con el profesorado de aula y el empleador. Puede darse también la modalidad de una enseñanza en competencias básicas para el empleo y la comprensión y experiencia de todos los aspectos de la industria.

La conexión de actividades requiere, en primer lugar, relacionar al alumnado con las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los empleadores. Se necesita también un tutor para cada estudiante que sirva de enlace entre el empleador, la escuela y los educadores, la familia y otros servicios sociales. Es fundamental prestar asistencia técnica a los empleadores para diseñar los componentes de aprendizaje de base escolar y laboral, así como la orientación y el seguimiento personal de cada estudiante. Ese apoyo técnico supone formación de profesorado, de tutores laborales, escolares y orientadores para integrar las tareas académicas y laborales. La conexión incluye la coordinación con los servicios que actúen con posterioridad al programa y la evaluación de impacto del programa.

La integración de la educación escolar y profesional permite al alumnado aumentar su nivel de competencia al poder aplicar los conocimientos escolares en el mundo real, lo cual resulta crucial para asegurarse que el programa no constituye

un itinerario de nivel inferior. Para conseguir esta integración, el profesorado de los dos ámbitos, escolar y laboral, necesita trabajar en colaboración en el desarrollo de sus enseñanzas. Esa colaboración debe darse en todas las áreas escolares, las cuales deben incluir la enseñanza, tanto de habilidades básicas como avanzadas.

A continuación, concretamos un poco más los dos elementos que constituyen la clave de la transición en tanto que programa que trasciende la mera formación profesional o la inserción laboral.

### **3.2.3. Los elementos de la industria y los estándares académicos**

Al referirnos antes a la necesidad de «conocer todos los elementos de la industria» se apuntaba a la importancia de proporcionar a los estudiantes un conocimiento amplio de los aspectos industriales, en lugar de proporcionar una formación reducida para un único puesto de trabajo. Los programas de transición incluyen en este componente de calidad la comprensión y la experiencia en planificación, dirección, presupuesto, habilidades técnicas y de producción, así como en aspectos de carácter tecnológico, social y laboral, medioambiental, de salud y seguridad.

El elemento de planificación requiere formación para analizar las diversas formas de propiedad y la relación de la industria con la economía y el medio social y político. La dirección incorpora formación sobre metodologías de dirección de empresas, así como en organización de tareas laborales y de participación de los trabajadores en la toma de decisiones. La formación financiera incluye la contabilidad, las decisiones financieras y los sistemas de capitalización de las empresas. Las habilidades técnicas y de producción se consiguen con la formación en metodologías de organización de producción laboral y el aprendizaje de aspectos tecnológicos, sociales y medioambientales, lo que requiere el estudio de matemáticas, economía, ciencia social y normativa laboral específica.

Una incorporación laboral de éxito requiere de un medio que ofrezca múltiples oportunidades para aplicar las habilidades y los conocimientos académicos. El análisis de todos los aspectos de una industria debe hacerse sobre el contexto, y conocer y analizar la problemática de la industria requiere el empleo de habilidades de lecto-escritura, matemáticas, ciencias y estudios sociales.

Proporcionar a los estudiantes con discapacidad la comprensión y experiencia sobre todos los aspectos de la industria elegida es esencial para promover la toma de decisiones y el desarrollo profesional. Si los programas solamente consiguen habilidades para el ejercicio de un trabajo específico, fuerzan al estudiante con discapacidad en sus años de formación a situarse durante toda su vida en un perfil ocu-



pacional reducido, lo que mantiene su «minusvalía», al dejarle con falta de preparación para cambiar de meta profesional o para afrontar los cambios del mercado laboral. Por el contrario, proporcionar formación sobre todos los elementos de un sector industrial proporciona a los estudiantes habilidades transferibles del tipo de planificación y dirección, lo cual amplía sus oportunidades y les capacita para adaptarse a cambios tecnológicos.

Existe una amplia variedad de enfoques pedagógicos que incorporan los aspectos generales de la industria a los programas de transición. Por ejemplo, el alumnado en un programa del sector del automóvil, en lugar de adquirir exclusivamente habilidades de reparación de pinchazos de ruedas, puede ser formado en la organización y gestión de un taller de reparación de ruedas o en desarrollar un proyecto para mejorar la circulación local. Al hacer esto, los estudiantes pueden aprender la historia del automóvil o del transporte público, comprender la relación existente entre el taller y las empresas suministradoras de componentes, o el espectáculo de la Fórmula 1, además de conceptos físicos aplicados, como el rozamiento o la polución de los residuos industriales, así como las posibilidades de autoempleo y las organizaciones de ayuda a los trabajadores del sector.

El denominado modelo de «academias» comentado antes permite desarrollar programas formativos específicos dentro de un centro educativo. Se enfocan a una industria en particular, como por ejemplo el Instituto de Mecánica Herramienta del País Vasco. Requiere una enseñanza en equipo por parte del profesorado y una unión consistente con empresas del sector que proporcione tutores y vincule a sus profesionales con actividades de prácticas del alumnado.

El enfoque de desarrollo comunitario de la economía social puede ser también muy eficaz para enseñar todos los elementos de la industria. El currículum escolar puede dirigirse a la creación de empresas gobernadas por los estudiantes. Una vez analizados y valorados los recursos y las necesidades de la comunidad, los estudiantes seleccionan, organizan y ponen en marcha una empresa que cubre una necesidad de servicio existente en la comunidad, que es viable económicamente. Esta iniciativa proporciona a cada estudiante la experiencia global de una empresa y ejemplos de este tipo de experiencias incluyen desde centros de atención a niños pequeños, a centros de día de personas mayores y de personas con discapacidad.

Insistimos en que el otro requerimiento más importante de la transición es que los programas de educación-empleo deben preparar a los estudiantes para conseguir los mismos niveles académicos planteados por la Administración Educativa para el conjunto de los estudiantes, no debiendo las personas con discapacidades quedar al margen de los criterios de logro y de competencia que fijan los programas ordinarios de formación secundaria.

Las reformas que propugnan la calidad educativa deben incluir estándares de logro académico para todos los estudiantes, el procedimiento evaluador ligado a esos estándares y las estrategias diseñadas para proporcionar a todos los estudiantes las correspondientes oportunidades para conseguir aprender el contenido indicado en cada estándar. Al menos así se ha hecho en los sistemas educativos que basan sus reformas educativas en estándares de calidad<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> *Goals, 2000: Guidance on Standards, Assessments and Accountability*, US Dept. of Education, p. 43.



PRIMERA PARTE DEL  
ESTUDIO TRANSICIÓN  
ESCUELA-EMPLEO DE  
LAS PERSONAS CON  
DISCAPACIDAD.  
ANÁLISIS DE LA  
SITUACIÓN EDUCATIVA  
Y LABORAL





## METODOLOGÍA DE LA PRIMERA PARTE DEL ESTUDIO

1. Objetivos
2. La «Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud (INE, 1999)», como fuente de información
3. Población en estudio. Características generales
4. Variables del estudio
5. Técnicas de análisis

# 1



# 1. METODOLOGÍA DE LA PRIMERA PARTE DEL ESTUDIO

) Antes de analizar cómo se lleva a cabo el proceso de Transición Escuela-Emplo de las personas con discapacidad en nuestro país hemos querido conocer cuál es la realidad educativa y laboral de estas personas.

Para realizar este análisis hemos partido de los datos recabados por la «Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estados de Salud» (INE, 1999), seleccionando a las 2.825 personas que tenían en el momento de la aplicación de dicha encuesta una edad comprendida entre 16 y 45 años.

Estas 2.825 personas con discapacidad constituyen la «población en estudio» sobre la que realizaremos un estudio descriptivo y de contraste de hipótesis para conocer sus características generales (distribución en función del género, edad, Comunidad Autónoma, tipo de discapacidad y deficiencia asociada), su nivel educativo (estudios reglados y formación ocupacional recibida), su actividad laboral (situación actual, tipo de contrato, medidas especiales recibidas, técnicas de búsqueda de empleo) y la relación que se aprecia entre su nivel educativo y su situación laboral.

## 1.1. OBJETIVOS

) El estudio pretende, en términos generales:

1. Valorar la situación educativa que presentan las personas con discapacidad, en concreto, su nivel de estudios terminados, la formación profesional recibida y los estudios que cursan en la actualidad aquellos que aún se encuentran en la etapa educativa.
2. Analizar las necesidades formativas especiales con las que se han encontrado en su proceso de transición al empleo y que pueden suponer una situación de inadecuación entre su formación y los requerimientos del mercado laboral.
3. Analizar la situación laboral de las personas con discapacidad que están trabajando con respecto a la ocupación y tipo de contrato que tienen, si se han beneficiado de las medidas especiales de fomento de empleo, y cuáles han sido las estrategias utilizadas para encontrar empleo.



## 1.2. LA «ENCUESTA SOBRE DISCAPACIDADES, DEFICIENCIAS Y ESTADO DE SALUD» (INE, 1999), COMO FUENTE DE INFORMACIÓN

La población analizada en este estudio ha sido extraída de la utilizada en la «Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud» (INE, 1999), que presentaba los siguientes objetivos:

- Estimar el total de personas residentes en viviendas familiares que padezcan alguna discapacidad y conocer cuáles son éstas.
- Conocer el grado de severidad y el pronóstico evolutivo de las discapacidades que padece la población española.
- Conocer la entidad de los distintos tipos de deficiencias que dan lugar a dichas discapacidades.
- Conocer las causas que hayan podido generar dichas deficiencias.
- Conocer la estructura de la población residente en viviendas familiares que padece alguna discapacidad y/o minusvalía.

El punto de partida de esta encuesta fue el concepto de discapacidad, entendido como *«toda limitación grave que afecte de forma duradera a la actividad del que la padece y tenga origen en una deficiencia»*.

La muestra seleccionada en la encuesta original fue de 79.000 viviendas, distribuidas en 3.000 secciones censales establecidas proporcionalmente al tamaño. Se entrevistó, aproximadamente, a 220.000 personas. El estudio se realizó en tres fases, en las que se utilizaron cuatro cuestionarios:

### 1) Primera fase: Cuestionario de hogar

En esta fase se solicitó información al sustentador principal del hogar sobre todos los residentes en el hogar, intentando detectar a todos los que padecían alguna discapacidad o limitación.

### 2) Segunda fase: Cuestionario de discapacidades y deficiencias

En esta fase se entrevistó a todas las personas con discapacidad identificadas en la fase anterior. Se aplicaron dos cuestionarios diferentes en función de la edad de la persona con discapacidad.

### **Cuestionario de discapacidades y deficiencias (personas de 6 y más años)**

El objetivo fue conocer el grado de severidad de la discapacidad, pronóstico evolutivo, edad de inicio, ayudas técnicas y de asistencia personal solicitadas (recibidas o no recibidas) y la deficiencia que originó cada una de las discapacidades, así como el problema que causó dicha deficiencia, su duración y la edad de inicio de la misma.

Con este mismo cuestionario se buscó conocer el grado de integración social del que disfrutaban estas personas. Se recogió información sobre su situación económica y laboral, y sobre su nivel formativo.

### **Cuestionario de limitaciones y deficiencias (0-5 años)**

Con este cuestionario se recogió información similar a la anterior, en este caso de menores de seis años, y no se incluyeron preguntas referidas a integración social.

## **3) Tercera fase: Cuestionario de salud**

En la tercera fase se recogió información de un único miembro de cada hogar sobre la utilización de los servicios, autovaloración del estado de salud, características antropométricas, limitaciones temporales de las actividades cotidianas, hábitos de vida, accidentalidad, prevalencia de enfermedades crónicas, victimización, accesibilidad y hábitos de nutrición de la persona con discapacidad.

## **1.3. POBLACIÓN EN ESTUDIO. CARACTERÍSTICAS GENERALES**

- ) Sabemos que una característica básica del grupo de personas a estudiar, las personas con discapacidad, es su heterogeneidad, ya que no todas tienen el mismo tipo y/o grado de discapacidad, por lo que, desde el inicio del trabajo, hemos sido conscientes de la necesidad de agrupar de alguna manera a los jóvenes que constituyen nuestra población de estudio.

Para la realización del trabajo nos hemos centrado en los datos recogidos mediante el «Cuestionario de Discapacidades y Deficiencias (personas de 6 y más años)», limitando el análisis a aquellos sujetos que tenían en 1999 entre 16 y 45 años, lo que supone una población de 2.825 personas. Aunque nuestro objetivo inicial era limitarnos a estudiar la situación de los jóvenes con discapacidad entre 16 y 24 años, se decidió ampliar el rango de edad, al considerar que éste puede ser el tra-

mo en el que se produce la transición desde la escuela al empleo en la población en general, pero no en los jóvenes con discapacidad, que tienden a incorporarse más tarde al mundo laboral.

Aunque inicialmente valoramos tomar como variable de clasificación principal la discapacidad, tal y como se hizo en la encuesta del INE, la complejidad con la que se había recogido la información sobre esta variable nos hizo desistir y optar, en cambio, por utilizar la variable «deficiencia», ya que nos permitía reducir la información disponible a un menor número de categorías entre las que establecer comparaciones.

La variable deficiencia estaba recogida en la «Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud» (INE, 1999) en 8 bloques:

1. Mentales.
2. Visuales.
3. Del oído.
4. Del lenguaje, habla y voz.
5. Osteoarticulares.
6. Del sistema nervioso.
7. Viscerales.
8. Otras.

En este estudio hemos agrupado estos 8 bloques en las tres categorías clásicas (mental, sensorial y física), dejando una cuarta para «otras deficiencias», según el siguiente esquema:

TABLA N.º 1

#### REAGRUPACIÓN DE LA VARIABLE «DEFICIENCIA»

INE (1999)	Estudio actual
Mentales	Mentales
Visuales Del oído	Sensoriales
Del lenguaje, habla y voz Osteoarticulares Del sistema nervioso Viscerales	Físicas
Otras	Otras

Posteriormente, y dado que una misma persona podía presentar varias de estas deficiencias, se han establecido las siguientes categorías, ya definitivas, incluyendo el número de personas que las padecían y que aparece a continuación:

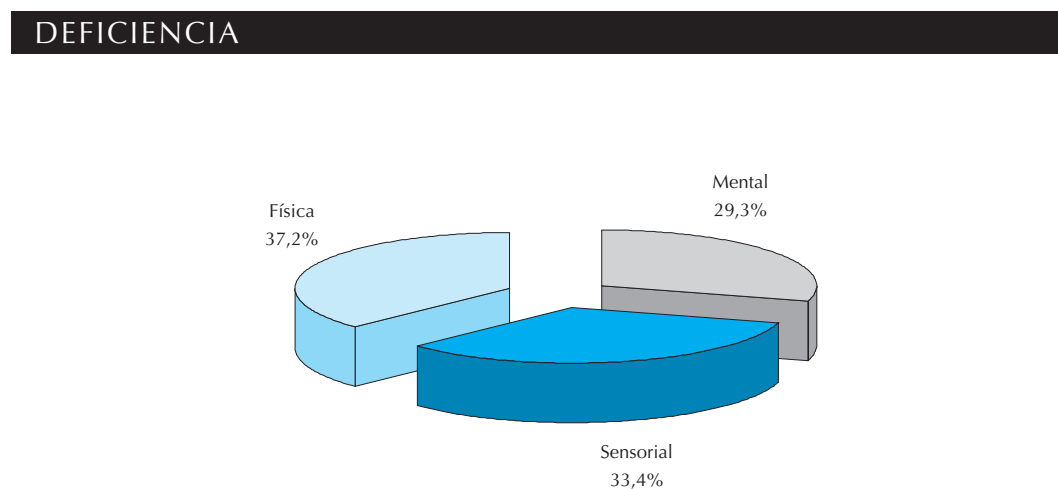
TABLA N.º 2

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE «DEFICIENCIA»		
Tipo de deficiencia	Frecuencia	Porcentaje
Mental	731	25,9
Sensorial	834	29,5
Física	929	32,9
Mental y sensorial	73	2,6
Mental y física	126	4,5
Sensorial y física	73	2,6
Mental, sensorial y física	27	1,0
Otras	32	1,1
<b>Total</b>	<b>2.825</b>	<b>100,0</b>

En la tabla anterior se aprecia que la mayoría de las personas presenta un único tipo de deficiencia (88,3%), y que sólo el 11,8% se incluye en situaciones mixtas o en otras deficiencias. Muchas de las variables que se analizan ofrecerán información de interés cuando se estudie la situación diferenciada de las personas con deficiencia mental, sensorial o física. Por el contrario, la información puede resultar repetitiva cuando se refiera a las categorías mixtas, por lo que, en algunos casos limitaremos el análisis a las 2.494 personas que presentan deficiencias mentales, sensoriales o físicas.

Teniendo en cuenta sólo las categorías de deficiencia mental, sensorial y física, se observa que la distribución es similar (gráfico 1).

GRÁFICO N.º 1



La edad media de estos tres grupos de personas es la siguiente:

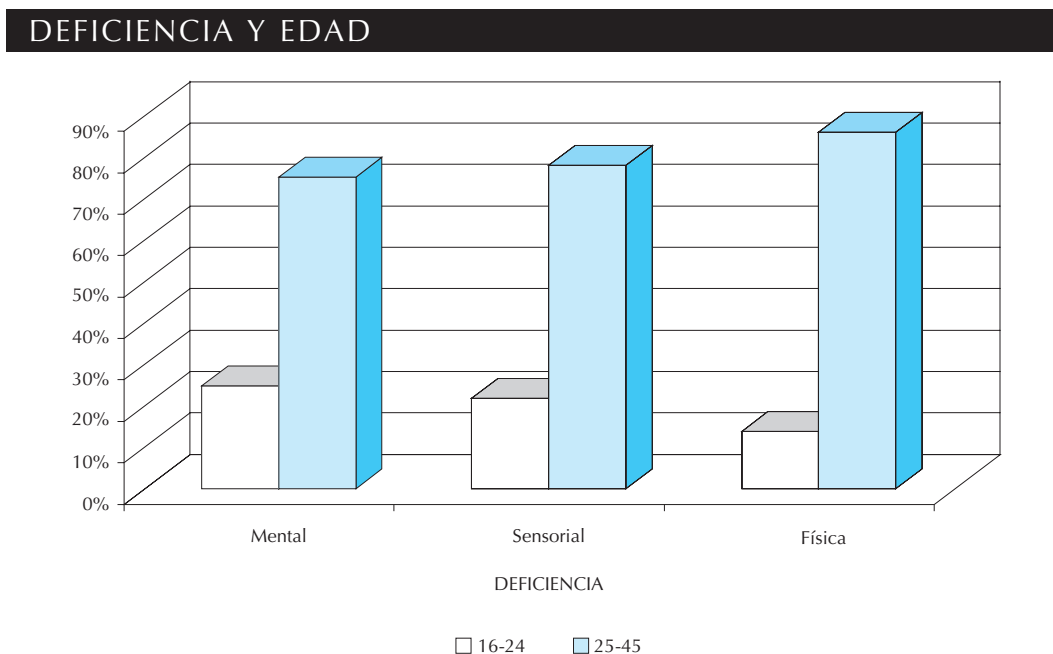
TABLA N.º 3

EDAD MEDIA DE LA POBLACION DE ESTUDIO		
Deficiencia	Edad	
	Edad media	Desviación típica
Mental	30,84	8,260
Sensorial	32,68	8,451
Física	34,94	7,857

Como se puede apreciar, las personas con deficiencia mental son más jóvenes y, por término medio, las que tienen una deficiencia física son las de mayor edad, cuatro años más que los anteriores, así como las que tienen una menor dispersión en esta variable de edad.

Teniendo en cuenta los dos tramos de edad indicados (16-24 y 25-45), se aprecia que la gran mayoría de la población del estudio está formada por jóvenes adultos:

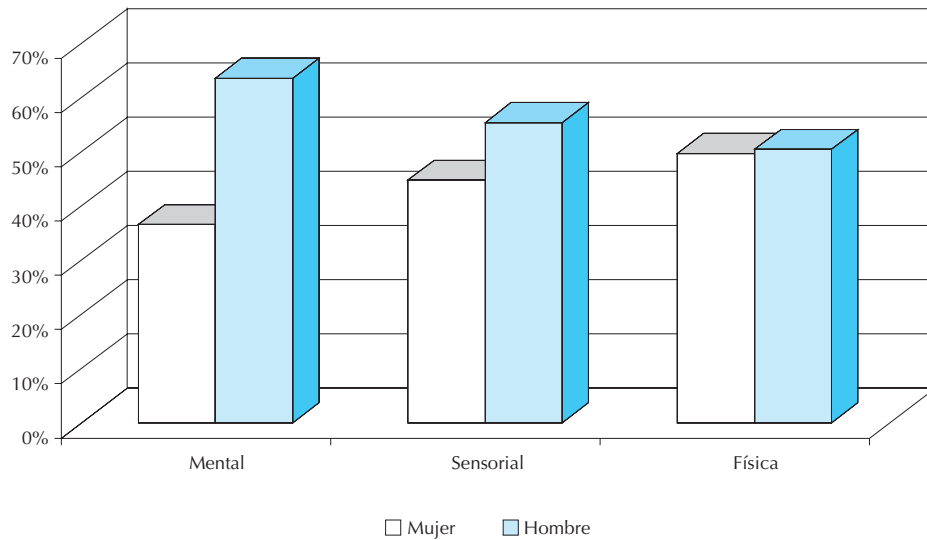
GRÁFICO N.º 2



La distribución en función del género es homogénea en las personas con deficiencia física y está bastante igualada en las personas con deficiencia sensorial. En las personas con deficiencia mental se observa, no obstante, un leve predominio de los hombres (gráfico 3).

GRÁFICO N.º 3

**DEFICIENCIA Y GÉNERO**



Por último, la distribución por Comunidades es la que se aprecia en la siguiente tabla:

TABLA N.º 4

**DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE «COMUNIDADES AUTÓNOMAS»**

Comunidades Autónomas	Frecuencia	Porcentaje
Andalucía	667	23,6
Aragón	84	3,0
Asturias	67	2,4
Baleares	66	2,3
Canarias	133	4,7
Cantabria	54	1,9
Castilla-La Mancha	183	6,5
Castilla y León	287	10,2
Cataluña	272	9,6
Extremadura	74	2,6
Galicia	225	8,0
Madrid	167	5,9
Murcia	119	4,2
Navarra	39	1,4
País Vasco	110	3,9
La Rioja	25	0,9
Valencia	183	6,5
Ceuta y Melilla	70	2,5
<b>Total</b>	<b>2.825</b>	<b>100,0</b>

Las Comunidades más representadas son las de mayor tamaño, Andalucía, Castilla y León y Cataluña, y las menos representadas son las uniprovinciales como La Rioja, Navarra o Cantabria.

## 1.4. VARIABLES DEL ESTUDIO

Las variables seleccionadas de la encuesta del INE (1999) han sido las siguientes:

### 1.4.1. Nivel de estudios

Incluye la formación recibida, de carácter general y/o ocupacional, así como la que estaban recibiendo en el momento de la aplicación de la encuesta.

#### 1.4.1.1. Nivel educativo general de la población en estudio

CUADRO N.º 1

### NIVEL EDUCATIVO GENERAL DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO

Variables	Categorías	
Mayor nivel de estudios terminados	Analfabeto por problemas físicos o psíquicos Analfabeto por otras razones Sin estudios Estudios primarios o equivalentes Enseñanza general secundaria (primer ciclo) Enseñanza profesional de 2.º grado o 2.º ciclo Enseñanza general secundaria (segundo ciclo) Enseñanzas profesionales superiores Estudios universitarios o equivalentes	
Cursos de FPO en los últimos 5 años	Sí No	
Los cursos de FPO sirven para encontrar trabajo	Sí No	
Cursos de FPO que sirven para encontrar trabajo	Agraria Administración y oficina Artesanía Automoción Docencia e investigación Industrias gráficas Industrias alimentarias Edificaciones y obras públicas	Servicios a las empresas Industrias de madera y corcho Mantenimiento y reparación Producción de energía y agua Sanidad Servicios a la comunidad y personales Transporte y comunicación

### 1.4.1.2. Estudios en curso en el momento de la realización de la encuesta (1999)

CUADRO N.º 2

NIVEL EDUCATIVO GENERAL DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO	
VARIABLES	CATEGORÍAS
Está cursando estudios reglados	Educación especial (FP, Transición, G.S. para ACNEEs) Programas de Garantía Social no específicos Bachillerato FP1 - Módulos Profesionales II FP2 - Módulos Profesionales III Estudios universitarios de un ciclo Estudios universitarios de dos ciclos No cursa estudios reglados
Realiza cursos de FPO	Sí No
Realiza estudios no reglados (> 6 meses)	Sí No
Realiza estudios no reglados (< 6 meses)	Sí No

### 1.4.2. Situación laboral

Incluye la información relativa a la ocupación y a la búsqueda de empleo.

#### 1.4.2.1. Actividad laboral

CUADRO N.º 3

ACTIVIDAD LABORAL	
VARIABLES	CATEGORÍAS
Relación con la actividad económica	Trabajando Con empleo pero temporalmente ausente Parado que busca su primer empleo Parado que ha trabajado antes Incapacitado para trabajar Pensión contributiva de invalidez Pensión no contributiva de invalidez Jubilado Cursando algún estudio Labores del hogar Otra situación
Ocupación	Fuerzas Armadas Dirección de empresas y Administración Pública Técnicos y profesionales científicos e intelectuales Técnicos y profesionales de apoyo Empleados de tipo administrativo Trabajador de servicio de restauración y vendedores Trabajadores cualificados en agricultura y pesca Artesanos y trabajadores cualificados de industria Operadores, montadores y conductores Trabajadores no cualificados
Tipo de contrato	Funcionario público (no interino) Fijo indefinido o continuo Fijo discontinuo De aprendizaje En prácticas o formación Eventual De obra o servicio Estacional o de temporada Funcionario fijo Otro tipo de contrato No tiene contrato
Beneficiario de medidas especiales	Contrato para la formación Incentivos a la contratación Cuota de reserva en sector público Cuota de reserva en sector privado Empleo selectivo Medidas de fomento de empleo Trabajador en CEE Acceso por servicio de intermediación



## 1.4.2.2. Búsqueda de empleo

CUADRO N.º 4

BÚSQUEDA DE EMPLEO	
Variables	Categorías
Busca otro empleo	Sí No
Tiempo que lleva buscando	1 año o menos Entre 1 y 3 años Entre 3 y 5 años Entre 5 y 10 años Más de 10 años
Razón por la que no encuentra trabajo	Soy discapacitado No tengo experiencia Mis estudios no sirven para encontrar trabajo Encontrar trabajo es muy difícil para cualquiera No tengo estudios Otras razones
Actividad en la que le gustaría trabajar	Relacionada con un trabajo manual Relacionada con un trabajo administrativo Relacionada con un trabajo técnico Relacionada con un trabajo de gestión En cualquier actividad
Forma en que busca	Oficina del INEM Oficina de empleo privada Currículum a empresarios Relaciones personales Prensa Prepara o realiza oposiciones Espera resultados de solicitudes anteriores Otros métodos No ha utilizado ningún método
Razón por la que no busca empleo	Es discapacitado y cree que es difícil encontrar No puede trabajar Cree que no lo encontrará (nunca buscó) Cree que no lo encontrará (ya ha buscado) No cree que haya alguno disponible Está afectado por regulación de empleo No sabe adónde dirigirse Espera resultados de solicitudes anteriores Por razones familiares o personales Por cursar estudios o recibir formación Por estar jubilado No necesita trabajar Otras causas

## 1.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS

- ) La metodología utilizada en esta primera parte del estudio es de corte numérico y se concreta en un análisis descriptivo (frecuencias, porcentajes y tablas de contingencia) y en contrastes de hipótesis, sin manipulación de ninguna de las variables analizadas.

El estudio no pretende generalizar sobre la población más allá del grupo del cual se dispone de información y al que denominamos «población de estudio». Para cualquier inferencia a partir de estos análisis deberán tenerse en cuenta los factores de elevación previstos por el INE en la encuesta que sirve de referencia a este trabajo.

El proceso analítico seguido es el siguiente:

### 1.5.1. Análisis de las características de la población en estudio

CUADRO N.º 5

DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO	
Variable	Análisis
Deficiencia	Porcentaje total y distribución en función de las variables «edad», «género» y «Comunidad Autónoma»
Deficiencias específicas Problema que causa la deficiencia Discapacidad Duración de la deficiencia Severidad de la discapacidad	Porcentaje total y distribución en función de la variable «deficiencia»

### 1.5.2. Análisis del nivel educativo de la población en estudio

CUADRO N.º 6

DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO	
Variable	Análisis
Mayor nivel educativo alcanzado Formación profesional ocupacional Estudios reglados Otros estudios no reglados	Porcentaje total y distribución en función de las variables «deficiencia» y «edad»

### 1.5.3. Análisis de la situación laboral de la población en estudio

CUADRO N.º 7

#### SITUACIÓN LABORAL DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO

Variable	Análisis
Actividad laboral Ocupación Tipo de contrato	Porcentaje total y distribución en función de las variables «deficiencia» y «edad»
Medidas especiales para la incorporación al mercado laboral Motivo por el que no encuentra trabajo Actividad en que le gustaría trabajar Forma de buscar empleo Motivo de no buscar empleo	Porcentaje total y distribución en función de la variable «deficiencia»

### 1.5.4. Relación entre el nivel educativo y la situación laboral

Para analizar la relación entre estas dos variables, se recodificaron en el menor número posible de categorías, de forma que los resultados fuesen más claros y se pudiese aplicar estadísticos de contraste (Chi Cuadrado de Pearson), al objeto de valorar la relación entre ambas.

CUADRO N.º 8

#### RECODIFICACIÓN: NIVEL EDUCATIVO/SITUACIÓN LABORAL

Variable	Análisis
Nivel de estudios	Sin estudios Estudios primarios Estudios secundarios, FP o superiores
Situación laboral	Trabaja o busca trabajo Incapacitado Pensionista Otros

El análisis se lleva a cabo en dos niveles:

- En primer lugar se toma la información disponible en estas dos variables, sobre el total de la población a estudio.
- Para confirmar que la relación entre estas dos variables se mantiene en los tres tipos de deficiencia, hemos repetido el análisis para cada subgrupo poblacional de deficiencia mental, sensorial o física.

## RESULTADOS GENERALES

1. Características de la población en estudio
2. Nivel educativo de la población en estudio
3. Situación laboral
4. Relación entre el nivel de estudios y la situación laboral

# 2



## 2. RESULTADOS GENERALES

Presentamos, a continuación, los resultados más importantes del análisis realizado sobre el nivel de estudios de las personas con discapacidad encuestadas por el INE, así como sobre su situación laboral y la relación entre ambos grupos de variables.

### 2.1. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO

Del tipo de deficiencia que presenta una persona no se puede inferir cuál es su situación de vida, ni cuáles son las limitaciones que encuentra de carácter social y laboral. Por esta razón, vamos a comentar, en primer lugar, las características que presentan estas personas según su deficiencia y teniendo en cuenta, además, el problema que causó la deficiencia, su duración, la discapacidad producida por la deficiencia y su severidad y pronóstico evolutivo.

#### 2.1.1. Deficiencias específicas de la población en estudio

Hemos de tener en cuenta que en la encuesta del INE (1999) cada persona podía declarar todas las deficiencias que tuviese, resultando un número medio de deficiencias de 1,18 (desviación típica 0,517) y un número total de respuestas de 3.329, según la siguiente distribución:

TABLA N.º 5

#### DEFICIENCIAS DECLARADAS POR LA POBLACIÓN EN ESTUDIO

Personas que responden		Deficiencias específicas declaradas		
Tipo de deficiencia	Frecuencia	Media	Desv. típica	Frecuencia
Mental	731	1,00	0,064	734
Sensorial	834	1,03	0,181	860
Física	929	1,08	0,301	1.003
Mental y sensorial	73	2,07	0,254	151
Mental y física	126	2,20	0,537	277
Sensorial y física	73	2,33	0,867	170
Mental, sensorial y física	27	3,78	0,050	102
Otras	32	1,00	0,000	32
<b>Total</b>	<b>2.825</b>	<b>1,18</b>	<b>0,517</b>	<b>3.329</b>

TABLA N.º 6

## PORCENTAJES DE DEFICIENCIAS ESPECÍFICAS DECLARADAS POR LA POBLACIÓN EN ESTUDIO

Deficiencias específicas INE (1999)	Total respuestas	Mental	Sensorial	Física	Mental y sensorial	Mental y física	Sensorial y física	Mental, física y sensorial	Otras deficiencias
Retraso madurativo									
Retraso mental profundo y severo	3,8	<b>13,1</b>		0,1	6,6	5,4		2,9	
Retraso mental moderado	<b>7,8</b>	<b>30,0</b>	0,1	0,4	<b>12,6</b>	4,0	0,6	2,9	
Retraso mental leve y límite	4,8	<b>16,6</b>	0,6	0,4	<b>10,6</b>	2,5	1,8	3,9	
Demencias	0,4	1,2				0,7		1,0	
Otros trastornos mentales	<b>11,7</b>	<b>33,7</b>	0,3	0,5	<b>17,9</b>	<b>32,1</b>	1,2	<b>15,7</b>	
Ceguera total	0,8		2,1	0,1	2,0		1,2	3,9	
Mala visión	<b>15,0</b>	1,5	<b>44,5</b>	0,7	<b>26,5</b>		<b>22,9</b>	<b>17,6</b>	
Sordera prelocutiva	2,0		6,4	0,2	2,6	0,4	1,2	1,0	
Sordera postlocutiva	1,4		4,2		1,3	0,4	2,4	2,9	
Mala audición	<b>12,6</b>	1,6	<b>39,2</b>	0,8	<b>18,5</b>		<b>17,6</b>	4,9	3,1
Trastornos del equilibrio	0,3		0,6		1,3		0,6	1,0	
Mudez	0,1						0,6	2,0	
Habla dificultosa o incomprensible	1,0			1,2		4,0	2,4	<b>5,9</b>	
Cabeza	0,1			0,3		0,4			
Columna vertebral	<b>8,9</b>	0,5	0,3	<b>25,3</b>		4,0	<b>12,4</b>	2,0	
Extremidades superiores	<b>6,8</b>	0,4	0,3	<b>18,2</b>		5,4	<b>10,6</b>	4,9	
Extremidades inferiores	<b>7,5</b>	0,7	0,3	<b>21,3</b>		4,7	<b>8,2</b>	2,0	
Parálisis de una extremidad superior	0,5			1,3		0,7	1,2	1,0	
Parálisis de una extremidad inferior	0,6	0,1		1,6		0,4		1,0	
Paraplejía	0,6			1,6		1,8			
Tetraplejía	0,7			1,3		2,5		2,0	
Trastorno coordinación y movim. y/o tono muscular	4,6	0,4	0,3	<b>8,2</b>		<b>17,0</b>	<b>5,3</b>	<b>8,8</b>	
Otras deficiencias del sistema nervioso	2,8	0,1		4,8		<b>9,7</b>	<b>5,3</b>	<b>7,8</b>	
Aparato respiratorio	0,6			1,9		0,4	0,6		
Aparato cardiovascular	1,0		0,1	2,7		1,1	0,6		
Aparato digestivo	0,5			1,2		0,4	0,6	2,0	
Aparato genitourinario	0,5			1,2		0,4	1,2	2,0	
Sistema endocrino-metabólico	0,8			2,1		1,4			
Sistema hematopoyético	0,6			2,1					
Piel	0,2			0,1					<b>15,6</b>
Deficiencias múltiples	0,4		0,2			0,4	0,6		<b>25,0</b>
Deficiencias no clasificadas en otra parte	0,8		0,2	0,4			1,2	1,0	<b>56,3</b>
% TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Presentamos la distribución de respuestas obtenidas (3.329) según las 8 categorías de «deficiencia» en las que se ha clasificado a las 2.825 personas de la población en estudio, y según las 33 deficiencias específicas contempladas en la encuesta del INE.

Analizado el conjunto de deficiencias específicas expresadas, vemos que el bloque en el que se aprecia una mayor frecuencia es en el de deficiencias mentales (28,5%), seguido de los problemas osteoarticulares (23,5%), deficiencias auditivas (16,3%) y visuales (15,8%), y que los de menor incidencia, con porcentajes totales inferiores al 10%, son los relativos a deficiencias del sistema nervioso, viscerales, del lenguaje y otras deficiencias.

Los valores resaltados en negrita en cada uno de estas ocho categorías de deficiencias generales contempladas permiten apreciar la frecuencia con la que se señala cada una de las deficiencias específicas. De esta manera, podemos constatar que:

- Dentro de las deficiencias mentales, la deficiencia específica de mayor incidencia son los «retrasos mentales», considerados globalmente, que son indicados en un 16,4% de los casos, aunque también se observa un alto porcentaje de respuestas referentes a los «trastornos mentales» (11,7%).
- En el bloque de deficiencias osteoarticulares, las más frecuentes son las referidas a la «columna vertebral» (8,9%), «extremidades inferiores» (7,5%) y «superiores» (6,8%).
- Dentro de las deficiencias sensoriales, la más frecuente es la «mala visión», que aparece en un 15% de las respuestas ofrecidas, seguida de la «mala audición», que se indica en un 12,6%.

Si analizamos la distribución de cada una de estas deficiencias específicas en las respuestas de las personas que forman cada uno de los ocho bloques de categorías en las que hemos dividido a la población en estudio en función de la variable «deficiencia», se comprueban claras diferencias entre las personas con deficiencia mental, sensorial o física, pero también se aprecian solapamientos en los bloques en los que las personas presentan más de un tipo de deficiencia. Para que los resultados resulten más claros, analizamos cada una de las 8 categorías establecidas para esta variable, aunque, en lo sucesivo, en la mayoría de los análisis, nos limitaremos a comentar la situación de las tres categorías básicas (deficiencia mental, sensorial y física), ya que son las que están más representadas en la población en estudio.

Los valores que se comentan a continuación seguramente no expresarán nada desconocido, sino que refrendarán las descripciones oficiales, si bien, en nuestro caso, nos permiten fijar la condición de dependencia respecto de las variables objeto de estudio.

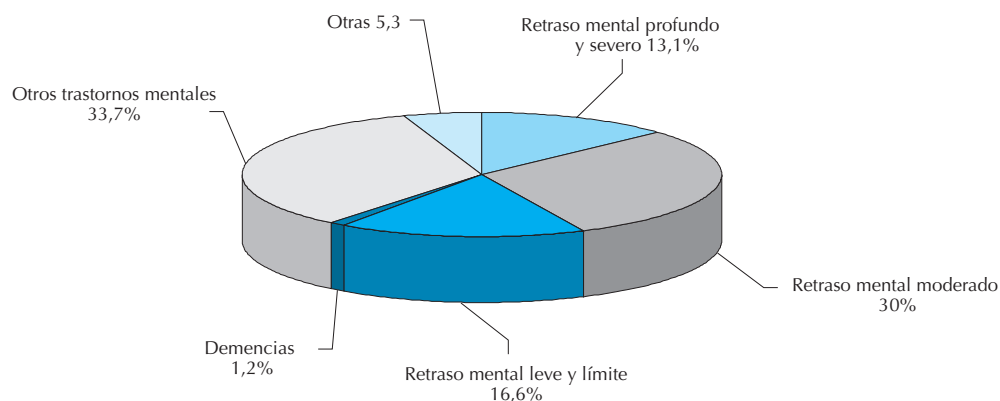
### Personas con deficiencia mental

Dentro de esta categoría se sitúa el 25,9% de la población de este estudio. Estas 731 personas presentan, concretamente, las siguientes deficiencias específicas (gráfico 4):



GRÁFICO N.º 4

## DEFICIENCIAS MENTALES



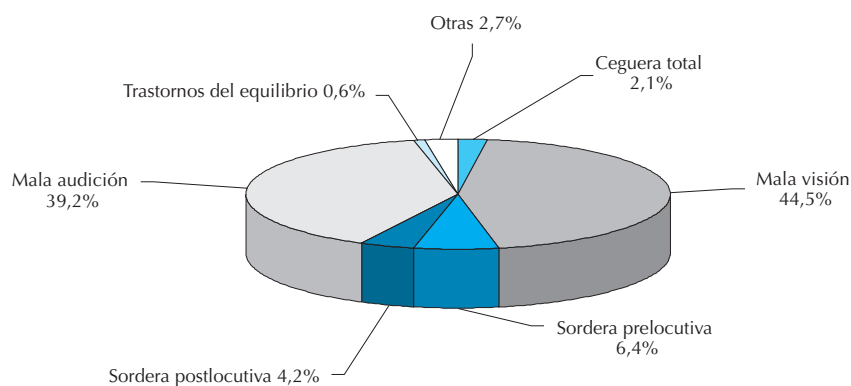
Las deficiencias mentales más citadas son los «retrasos mentales», que aparecen en el 59,7% de las respuestas, siendo más frecuentes los «retrasos mentales moderados» (30,0%). Es importante observar que un 35% de las respuestas ofrecidas por las personas que forman este grupo no indican retrasos, sino «trastornos mentales», bien sean «demencias» (1,2%), bien «otros trastornos mentales» (33,7%).

## Personas con deficiencia sensorial

Esta categoría representa al 29,5% de la población de este estudio. Estas 834 personas se distribuyen en un 48,1% de personas con deficiencia visual y un 51,9% con deficiencia auditiva. Las deficiencias específicas de mayor frecuencia son las que se aprecian en el gráfico 5:

GRÁFICO N.º 5

## DEFICIENCIAS SENSORIALES



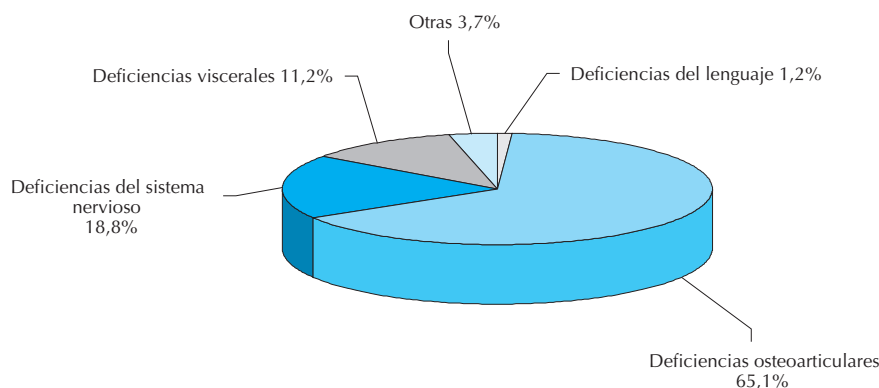
Resulta evidente que las categorías más repetidas son la «mala visión», en el caso de las personas con deficiencia visual (44,5%), y la «mala audición» en el caso de las personas con deficiencia auditiva (39,2%). La «ceguera total» tiene una incidencia expresada del 2,1%, y la «sordera», de un 10,6%, siendo más citada la prelocutiva (6,4%) que la postlocutiva (4%).

### Personas con deficiencia física

Ésta es la categoría con mayor representación, ya que incluye al 32,9% de la población en estudio. Estas 929 personas expresan las siguientes deficiencias específicas (gráfico 6):

GRÁFICO N.º 6

#### DEFICIENCIAS FÍSICAS



Predominan las deficiencias de tipo osteoarticular, que se indican en un 65,1% de los casos. Dentro de ellas, las que más aparecen son las referidas a «problemas de columna» (25,3%), «extremidades inferiores» (21,3%) y «superiores» (18,2%).

Entre las deficiencias específicas del sistema nervioso (18,8%), las más citadas son los problemas de «movimiento y tono muscular», que se indican en un 8,2% de las respuestas de las personas con deficiencia física, y «otras alteraciones del sistema nervioso» (4,8%).

### Personas con deficiencia mental y sensorial

Esta categoría representa al 2,6% de la población en estudio e identifica a personas que padecen «otros trastornos mentales» (17,9%), «retraso mental moderado» (12,6%), «leve y límite» (10,6%) y «profundo o severo» (6,6%) y, al mismo tiempo, una deficiencia visual («mala visión» en el 26,5% de los casos) o auditiva («mala audición» en el 18,5% de los casos).

### Personas con deficiencia mental y física

126 personas (4,5% de la población en estudio) presentan una deficiencia mental (en el 32,1% de los casos es un «trastorno mental» y en un 11,9% un «retraso mental» de distinto grado) y, al mismo tiempo, una deficiencia física. Las deficiencias físicas que indican en mayor porcentaje son las referidas al sistema nervioso, sobre todo «problemas de coordinación y tono muscular» (17%) y «otras deficiencias del sistema nervioso» (9,7%), aunque también expresan con cierta frecuencia problemas osteoarticulares (14,5%).

### Personas con deficiencia sensorial y física

En este caso se encuentra el 2,6% de la población en estudio. Estas 73 personas indican en un 22,9% de los casos «mala visión» y en un 17,6% «mala audición». Al mismo tiempo presentan deficiencias físicas a nivel de «columna vertebral» (12,4%), «extremidades superiores» (10,6%) e «inferiores» (8,2%).

### Personas con deficiencia mental, sensorial y física

Tan sólo 27 personas (1% de la población en estudio) se encuentran en este grupo. Las situaciones más frecuentes son los «trastornos mentales» (15,7%), «mala visión» (17,6%) y deficiencias relacionadas con el sistema nervioso, sobre todo «problemas de coordinación y tono muscular» (8,8%) y «otras deficiencias del sistema nervioso» (7,8%), y en algunos casos problemas de lenguaje, sobre todo «habla dificultosa o incomprensible» (5,9%).

### Personas con otras deficiencias

Esta categoría incluye a 32 personas (1,1% de la población en estudio), que indican mayoritariamente otras deficiencias no clasificadas (56,3%), deficiencias múltiples (25%) y problemas de piel (15,6%).

## 2.1.2. Problemas que causan las deficiencias

Esta variable presenta las siguientes categorías y distribución por condición de deficiencia<sup>10</sup>:

TABLA N.º 7

### PORCENTAJE DE CAUSAS CITADAS POR LAS DISTINTAS CATEGORÍAS DE DEFICIENCIA DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO

Problema	Población total	M	S	F	M y S	M y F	S y F	M, S y F	Otras
Congénito	26,9	39,4	28,8	15,5	35,4	30,2	22,0	19,6	28,1
Problema en el parto	7,8	14,3	2,2	4,1	10,4	21,5	2,4	13,7	6,3
Accidente de tráfico	5,8	2,2	2,1	9,5	5,6	7,3	7,7	21,6	3,1
Accidente doméstico	1,8	0,5	2,7	2,0	2,8	2,2	0,6	2,0	3,1
Accidente de ocio	1,5	0,3	3,0	2,0	0	0	1,8	0	0
Accidente laboral	4,7	0,1	3,8	9,9	0	4,0	6,5	1,0	3,1
Otros accidentes	3,2	1,6	4,3	3,5	2,1	0,7	3,0	10,8	0
Enfermedad común	35	28,1	38,4	39,9	34,0	25,5	39,9	29,4	31,3
Enfermedad profesional	1,9	0,0	2,7	3,2	0	0	3,6	0	3,1
Otras causas	11,3	13,4	12,0	10,6	9,7	8,7	12,5	2,0	21,9
% TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

M = Mental, S = Sensorial, F = Física

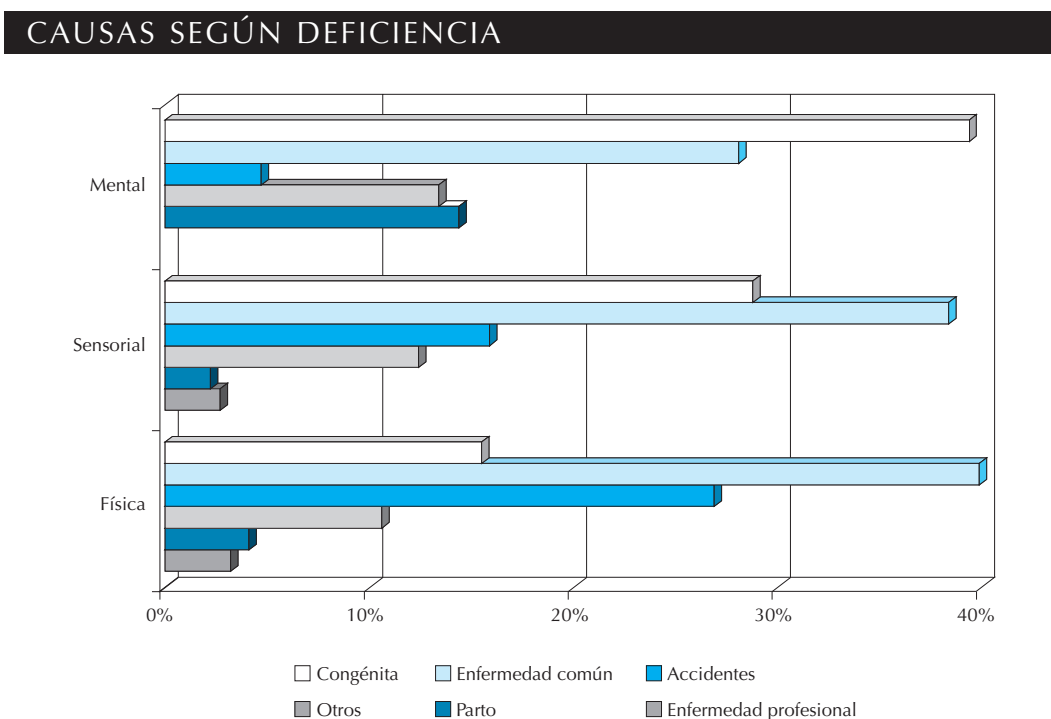
<sup>10</sup> Dado que una misma persona puede presentar más de una deficiencia específica, puede, por consecuencia, citar una causa por cada una de las deficiencias expresadas. El número total de respuestas obtenido en esta pregunta es de 3.316, dato que hay que tener en cuenta para poder interpretar los porcentajes ofrecidos.

Las causas que predominan son las «enfermedades comunes» (35%), que han ocasionado fundamentalmente deficiencias físicas y/o sensoriales; las «deficiencias congénitas» (26,9%), que ocasionan en mayor porcentaje deficiencias mentales y/o sensoriales y en menor número deficiencias físicas; y los «accidentes» de distinto tipo (17%), que producen mayoritariamente deficiencias físicas (sobre todo los accidentes laborales, de tráfico, de ocio y los domésticos) y/o sensoriales (fundamentalmente los de ocio, los domésticos y los laborales).

En el resto de las categorías, consideramos interesante comentar que los «problemas en el momento del parto» (7,8%) provocan sobre todo deficiencia mental, y mental y física. Por su parte, las «enfermedades profesionales» (1,9%) provocan, fundamentalmente, deficiencias físicas y/o sensoriales.

Para analizar las causas más habituales en cada tipo de deficiencia, reducimos la tabla anterior a un gráfico en el que agrupamos las categorías referidas a accidentes y presentamos sólo las tres categorías principales de la variable «deficiencia» (gráfico 7):

GRÁFICO N.º 7



Como se aprecia en el gráfico anterior, las deficiencias mentales se deben sobre todo a «causas congénitas» (39,4%) o «enfermedades comunes» (28,1%); las deficiencias sensoriales se deben básicamente a «enfermedades comunes» (38,4%), «causas congénitas» (28,8%) y, en menor medida, a «accidentes» (15,9%); y las

deficiencias físicas están ocasionadas, principalmente, por «enfermedades comunes» (39,9%) y «accidentes» (26,9%), sobre todo laborales (en el 9,9% de los casos) y de tráfico (en un 9,5% de los casos), y en tercer lugar por «causas congénitas» (15,5%).

### 2.1.3. Discapacidad producida por la deficiencia

Hay que precisar, nuevamente, que cada persona podía expresar más de una discapacidad para cada una de las deficiencias declaradas, lo que identifica una ratio de discapacidades por persona de 5,77 (con una desviación típica de 6,013) y un número total de respuestas de 16.296, que siguen la siguiente distribución en función del tipo de deficiencia:

TABLA N.º 8

DISCAPACIDADES DECLARADAS POR LA POBLACIÓN EN ESTUDIO				
Personas que responden		Deficiencias específicas declaradas		
Tipo de deficiencia	Frecuencia	Media	Desv. típica	Frecuencia
Mental	731	8,63	6,070	6.306
Sensorial	834	1,99	1,789	1.657
Física	929	4,66	4,278	4.332
Mental y sensorial	73	10,86	6,680	793
Mental y física	126	16,29	8,037	2.053
Sensorial y física	73	6,32	5,120	461
Mental, sensorial y física	27	18,26	8,627	493
Otras	32	6,28	6,492	201
<b>Total</b>	<b>2.825</b>	<b>5,77</b>	<b>6,013</b>	<b>16.296</b>

Comparativamente, las deficiencias mentales y físicas son las que mayor número de situaciones de discapacidad presentan.

Dado que en cada una de los 10 bloques de categorías de discapacidad establecidos en la encuesta del INE hay distintos tipos de discapacidad, consideramos interesante presentar en la siguiente tabla el porcentaje expresado de cada una de las 36 posibles discapacidades y por cada una de las ocho categorías de deficiencia:

TABLA N.º 9

Discapacidades (INE, 1999)		Total respuestas	Mental	Sensorial	Física	M y S	M y F	S y F	M, S y F	Otras
VER	Recibir cualquier imagen	0,2	0,0	1,1	0,0	0,4	0,0	0,4	0,8	0,0
	Tareas visuales de conjunto	2,1	0,1	<b>15,3</b>	0,5	3,5	0,1	<b>5,0</b>	2,2	0,5
	Tareas visuales de detalle	1,7	0,1	<b>12,5</b>	0,3	2,3	0,1	3,9	2,2	0,0
	Otras discapacidades de la visión	1,0	0,0	6,8	0,3	1,0	0,2	3,5	1,4	1,0
OÍR	Recibir cualquier sonido	0,7	0,0	<b>5,5</b>	0,1	0,6	0,1	1,3	0,8	0,0
	Audición de sonidos fuertes	0,9	0,1	<b>6,7</b>	0,1	1,4	0,1	1,7	0,6	0,5
	Escuchar el habla	2,5	0,3	<b>18,9</b>	0,2	3,5	0,1	<b>6,3</b>	1,0	1,0
COMUNICARSE	Comunicarse a través del habla	1,0	0,4	3,6	0,6	0,6	1,2	1,7	2,2	0,5
	Comunicarse a través de lenguajes alternativos	1,1	1,5	0,5	0,1	1,6	2,1	0,7	2,0	1,0
	Comunicarse a través de gestos no signados	0,8	1,1	0,1	0,1	1,1	1,6	0,4	1,4	1,0
	Comunicarse a través de escritura-lectura convencional	3,8	<b>6,6</b>	0,7	0,6	<b>5,0</b>	4,4	1,3	4,3	3,0
APRENDER	Reconocer personas, objetos, y orientarse en espacio y tiempo	1,4	2,3	0,1	0,0	2,1	2,0	0,4	2,6	1,0
	Recordar informaciones y episodios recientes y/o pasados	2,2	3,7	0,1	0,1	3,4	3,3	0,7	3,0	1,5
	Entender y ejecutar órdenes y/o realizar tareas sencillas	1,4	2,1	0,0	0,1	2,1	2,6	0,2	2,2	1,0
	Entender y ejecutar órdenes y/o realizar tareas complejas	4,0	<b>7,2</b>	0,4	0,3	<b>6,1</b>	4,4	1,3	4,3	3,5
DESPLAZARSE	Cambios y mantenimiento de diversas posiciones del cuerpo	2,4	0,4	0,4	<b>6,0</b>	0,4	2,8	3,9	2,6	4,5
	Levantarse, acostarse, permanecer de pie o sentado	3,4	0,5	0,5	<b>8,8</b>	0,6	3,3	<b>5,9</b>	3,2	<b>6,5</b>
	Desplazarse dentro del hogar	2,3	0,5	0,4	<b>5,1</b>	0,4	3,3	2,8	2,6	4,5



TABLA N.º 9

**PORCENTAJES DE DISCAPACIDADES DECLARADAS POR LA POBLACIÓN EN ESTUDIO**

Discapacidades (INE, 1999)		Total respuestas	Mental	Sensorial	Física	M y S	M y F	S y F	M, S y F	Otras
UTILIZAR BRAZOS Y MANOS	Trasladar-transportar objetos no muy pesados	3,5	0,7	0,4	<b>9,0</b>	0,8	3,5	<b>6,1</b>	3,0	<b>5,0</b>
	Utilizar utensilios y herramientas	3,2	1,3	0,8	<b>6,5</b>	1,4	3,7	4,8	3,9	<b>5,0</b>
	Manipular objetos pequeños con manos y dedos	2,7	1,1	0,7	<b>5,2</b>	1,1	3,7	4,3	3,4	3,5
DESPLAZARSE FUERA DEL HOGAR	Deambular sin medio de transporte.	4,8	3,1	2,3	<b>8,7</b>	3,2	4,3	<b>5,6</b>	4,1	
	Desplazarse en transportes públicos	<b>6,2</b>	<b>6,5</b>	2,8	<b>7,9</b>	<b>5,5</b>	<b>5,2</b>	<b>5,0</b>	4,9	<b>7,0</b>
	Conducir vehículo propio	<b>8,3</b>	<b>9,0</b>	<b>11,1</b>	<b>8,3</b>	<b>8,4</b>	<b>5,4</b>	<b>6,7</b>	<b>5,1</b>	<b>5,5</b>
CUIDAR DE SÍ MISMO	Asearse solo	2,6	2,7	0,2	2,8	2,4	3,5	2,6	3,0	2,0
	Controlar sus necesidades y utilizar solo el servicio	1,4	1,3	0,1	1,3	1,5	2,4	1,1	2,0	1,0
	Vestirse, desvestirse, arreglarse	2,3	2,2	0,2	2,7	2,0	3,4	2,2	2,8	2,5
	Comer y beber	1,0	1,0	0,1	0,9	0,8	2,2	0,7	1,8	1,0
REALIZAR TAREAS DEL HOGAR	Cuidarse de las compras	<b>5,2</b>	<b>7,2</b>	1,1	3,9	<b>6,8</b>	4,8	3,7	4,1	5,0
	Cuidarse de las comidas	4,0	<b>5,3</b>	1,2	3,2	4,4	4,1	2,6	3,0	4,5
	Cuidarse de la limpieza y planchado de la ropa	4,3	4,9	1,4	4,7	4,2	4,2	3,7	3,0	<b>6,0</b>
	Cuidarse de la limpieza y mantenimiento de la casa	4,9	4,8	1,6	<b>7,0</b>	4,0	4,3	4,3	3,2	<b>6,5</b>
	Cuidarse del bienestar de los demás miembros de la familia	4,2	<b>5,9</b>	1,3	3,3	4,5	3,8	2,6	3,0	2,5
RELACIONARSE	Mantener relaciones de cariño con familiares próximos	1,4	2,7	0,1	0,2	2,1	1,2	0,4	1,8	1,0
	Hacer amigos y mantener la amistad.	3,6	<b>6,4</b>	0,5	0,5	<b>5,3</b>	3,9	1,3	3,7	2,5
	Relacionarse con compañeros, jefes y subordinados	3,8	<b>6,8</b>	0,4	0,5	<b>5,2</b>	4,6	0,9	4,3	2,5
% TOTAL		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0



Analizando en global la variable «discapacidad» y relacionándola después con el tipo de deficiencia de las personas, podemos valorar los siguientes resultados:

- La realización de tareas del hogar es el bloque de discapacidades más citado en la población en estudio (22,6% de las respuestas), sobre todo con relación a las siguientes dificultades: el 5,2% indica limitaciones a la hora de hacer la «compra», el 4,9% para «limpiar la casa», el 4,9% para «atender a los demás miembros de la familia», el 4,3% para «ocuparse de su ropa», y el 4% para «cocinar», siendo siempre las personas con deficiencia mental las que en mayor porcentaje indican estas discapacidades.
- El desplazamiento fuera del hogar es una de las situaciones más problemáticas (indicado en el 19,3% de las respuestas). Dentro de este grupo, el 8,3% indica discapacidad para «conducir vehículos propios» (mayoritariamente personas con deficiencia mental, pero también física o sensorial); la discapacidad para «desplazarse en transportes públicos» afecta al 6,2% de la población en estudio (sobre todo a las personas con deficiencia mental o física); y la discapacidad para «deambular sin medio de transporte» afecta al 4,8% (sobre todo personas con deficiencia física o mental).
- Las discapacidades relativas al uso de los miembros superiores (9,4% de las respuestas) que se indican con mayor frecuencia son las relacionadas con «trasladar-transportar objetos no muy pesados» (5%) y «utilizar utensilios y herramientas» (5%), siendo las personas con deficiencia física las que indican estas discapacidades en mayor número.
- El aprendizaje es citado en el 9% de las respuestas, y la discapacidad más frecuente es «dificultad para ejecutar órdenes y tareas complejas», que es citada en el 4% de los casos, siendo las personas con deficiencia mental, mental y física o mental y sensorial las que se identifican con esta discapacidad.
- Las discapacidades más frecuentes en las relaciones personales (indicadas en el 8,8% de las respuestas) se refieren al «ambiente laboral» (3,8%), pero también a las «amistades» (3,6%), siendo de nuevo las personas con deficiencia mental las que más indican esta discapacidad.
- Con respecto al control del cuerpo, el 8,1% indica alguna discapacidad, siendo la más citada la de «levantarse, acostarse, permanecer de pie o sentado» (3,4%).
- El cuidado de sí mismo sólo es citado por un 7,3% de la población en estudio, afectando, sobre todo, al «aseo» (2,6%) y al «vestido y arreglo personal» (2,3%), siendo las personas con deficiencia mental o física las que más citan estas discapacidades.

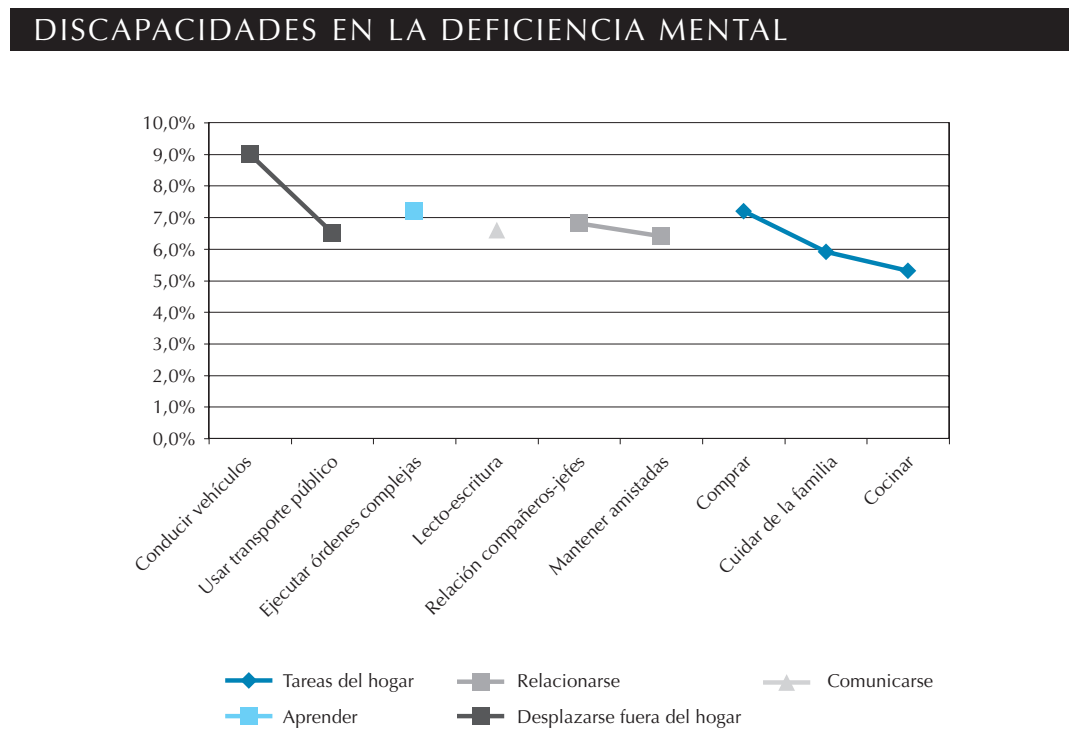
- El problema de comunicación (6,7% de las respuestas) al que se alude con más frecuencia es el de la «lectura y escritura», que afecta a un 3,8% de la población en estudio, afectando en especial a las personas con deficiencia mental.
- Las discapacidades relacionadas con la vista (5% de las respuestas) más frecuentes son la «realización de tareas visuales de conjunto» (2,1%) o «de detalle» (1,7%), y con relación a la audición, la «dificultad para escuchar el habla» (2,5%). Estos problemas afectan, sobre todo, a las personas con deficiencia sensorial.

Atendiendo en detalle al tipo de deficiencia, podemos apreciar que las discapacidades más frecuentes son las siguientes:

### Personas con deficiencia mental

Las discapacidades que las personas con deficiencia mental consideran con más preocupación, de cara a su integración laboral y social, son las siguientes (gráfico 8):

GRÁFICO N.º 8



El desplazamiento fuera del hogar es considerada la discapacidad más frecuente. Muchos no pueden «conducir un vehículo» (9%) o no son capaces de «desplazarse en transportes públicos» (6,5%).

También los problemas de aprendizaje («dificultad para ejecutar órdenes o realizar tareas complejas», 7,2%), de «relación con sus compañeros y jefes en el trabajo» (6,8%), y para «mantener amistades» en general (6,4%), son citados frecuentemente por las personas con discapacidad intelectual.

La capacidad para desenvolverse de forma autónoma en el hogar se ve dificultada claramente, siendo muchas las personas con deficiencia mental que dicen no poder realizar la «compra» (7,2%), «cuidar a otros familiares a su cargo» (5,9%), o «preparar comidas» (5,3%).

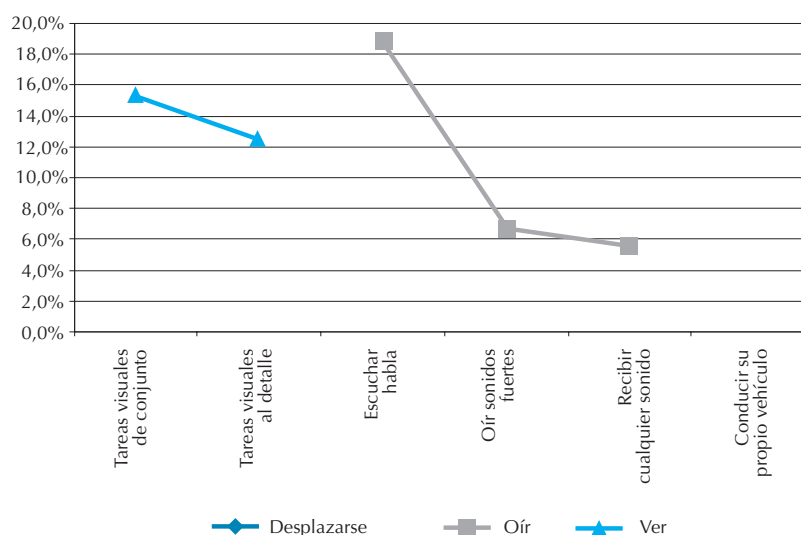
Sin embargo, estas personas no identifican discapacidades para ver u oír salvo en contados casos, y aunque en general no parecen tener problemas de comunicación oral, sí se aprecia que un 6,6% tiene problemas para «leer o escribir» de manera convencional.

### Personas con deficiencia sensorial

Las personas con deficiencia sensorial indican, sobre todo, las siguientes discapacidades (gráfico 9):

GRÁFICO N.º 9

#### DISCAPACIDADES EN LA DEFICIENCIA SENSORIAL



En las personas con deficiencia sensorial los problemas se centran, como es previsible, en la visión y la audición. Respecto a la visión se observan altos porcentajes de discapacidad para «tareas visuales de conjunto» (15,3%) y «de detalle» (12,5%),

y, aunque también aparecen con cierta frecuencia «otras discapacidades de la visión» (6,8%), son muy pocos los que no pueden «percibir imagen alguna» (1,1%). Respecto a la audición, el problema citado más frecuentemente es la dificultad para «escuchar el habla» (18,9%), siendo menores los problemas para «percibir sonidos fuertes» (6,7%) o «cualquier sonido» (5,5%).

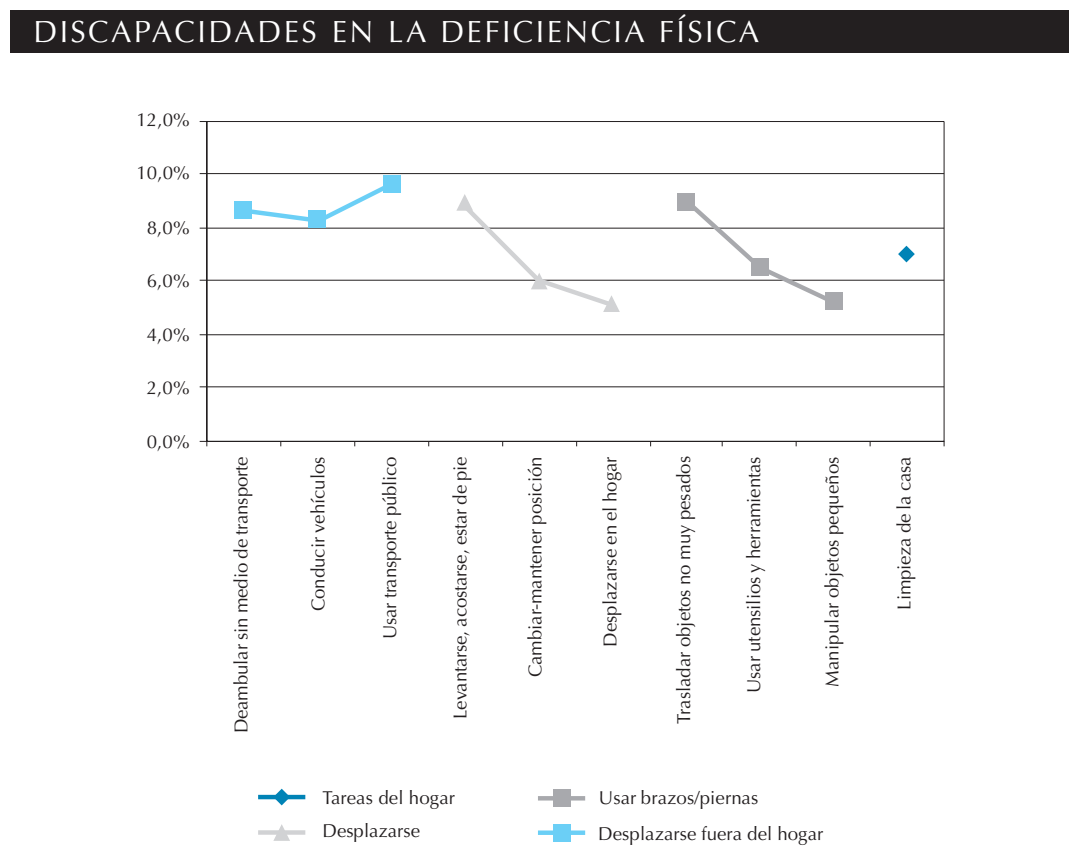
No se aprecian porcentajes altos en las subcategorías incluidas dentro de la discapacidad para comunicarse, para aprender, desplazarse, utilizar brazos y piernas y relacionarse con los demás, y tampoco presentan mayores problemas para cuidar de sí mismos o de su hogar.

Respecto al desplazamiento fuera del hogar, consideramos interesante reflejar que, aunque la mayoría son capaces de «deambular sin medio de transporte» y de «usar el transporte público», un 11,1% no puede «conducir un vehículo», siendo la mayoría personas con deficiencia sensorial visual.

### Personas con deficiencia física

Las personas con deficiencia física citan, mayoritariamente, las siguientes categorías de discapacidad (gráfico 10):

GRÁFICO N.º 10



Las personas con deficiencia física citan en muy contadas ocasiones discapacidades relacionadas con la visión, audición, comunicación, aprendizaje, relación con los demás o cuidado de sí mismos. Tampoco se aprecian demasiadas limitaciones para vivir con autonomía en el hogar, aunque el 7% indica que su problema es la «limpieza de la casa».

Los problemas más frecuentes aparecen, lógicamente, en el ámbito del desplazamiento y la manipulación de objetos. El 8,7% no puede «deambular sin medio de transporte», el 8,3% no puede «conducir vehículos» y el 8,7% ni siquiera puede recurrir a los «medios de transporte públicos». Esta situación se incrementa si tenemos en cuenta el porcentaje de los que presentan dificultades para «levantarse, acostarse, estar de pie o sentarse» (8,8%), para «controlar y mantener la postura corporal» (6%) o, incluso, para «desplazarse dentro del hogar» (5,1%).

De cara a su integración laboral consideramos que se debe tener en cuenta las limitaciones en el uso de brazos y piernas, ya que el 9% no podrá «trasladar objetos no muy pesados», el 6,5% tendrá problemas con las «herramientas» y el 5,2% será incapaz de «manipular objetos pequeños», lo que condiciona la selección del puesto de trabajo adecuado.

### **Personas con deficiencia mental y sensorial**

El problema más frecuentemente citado por estas personas respecto al desplazamiento fuera del hogar es la discapacidad para «conducir vehículos» (8,4%), pero también para «usar el transporte público» (5,4%). También presentan problemas para cuidar del hogar, ya que un 6,8% indica limitaciones para ocuparse de la «compra».

También hacen mención a su discapacidad para comunicarse a través de la «lectura y la escritura» (5%) y a problemas de aprendizaje, sobre todo dificultades para «ejecutar órdenes complejas» (6,1%).

Por último, presentan discapacidad para «mantener amistades» (5,3%) y «relacionarse con los compañeros de trabajo y jefes» (5,2%).

### **Personas con deficiencia mental y física**

Las personas con deficiencia mental y física indican, sobre todo, problemas para desplazarse fuera del hogar, ya que el 5,4% no puede «conducir vehículos» y otro 5,4% no puede «utilizar transportes públicos».

Estas personas no presentan prácticamente discapacidades en la visión y la audición.

## Personas con deficiencia sensorial y física

La discapacidad más frecuente de estas personas con relación a la visión es la dificultad para «las tareas visuales de conjunto» (5%) y, respecto a la audición, la discapacidad para «escuchar el habla» (6,3%).

Un bloque de discapacidades que resulta problemático para estas personas es el relacionado con el desplazamiento fuera del hogar, ya que el 6,7% de las respuestas indica la imposibilidad de «conducir vehículos», un 5,6% la imposibilidad de «deambular sin medio de transporte», y un 5%, de «desplazarse en transportes públicos».

Además, estas personas citan en un 6,1% de sus respuestas problemas para «trasladar objetos no muy pesados», y un 5,9%, problemas para «levantarse, acostarse, permanecer de pie o sentado».

## Personas con deficiencia mental, sensorial y física

Las personas que presentan simultáneamente los tres tipos de deficiencia indican en pequeños porcentajes prácticamente todas las discapacidades.

## Personas con otras deficiencias

Las personas incluidas dentro de esta categoría de «otras deficiencias» no mencionan problemas serios respecto a la visión, la audición, la comunicación, el aprendizaje, el cuidado de sí mismos y las relaciones personales; sin embargo, algunas de ellas señalan discapacidades en el movimiento del cuerpo, como dificultades para «levantarse, acostarse, permanecer de pie o sentado» (6,5%); problemas para utilizar brazos y manos, como por ejemplo «trasladar objetos no muy pesados» (5%) o «utilizar utensilios y herramientas» (5%); y desplazarse fuera del hogar, ya que el 7% tiene problemas para «utilizar el transporte público», el 6,5% no puede «deambular sin este medio» y el 5,5% no puede «conducir un vehículo».

También citan problemas para realizar algunas tareas del hogar, como la «limpieza de la casa» (6,5%) o el «cuidado de su ropa» (6%).

### 2.1.4. Duración de la deficiencia, severidad y pronóstico evolutivo de la discapacidad

Según la encuesta del INE (1999) las deficiencias pueden considerarse, según su duración, permanentes o no permanentes. En la población estudiada, el 92,5% de las personas presentan una deficiencia permanente.

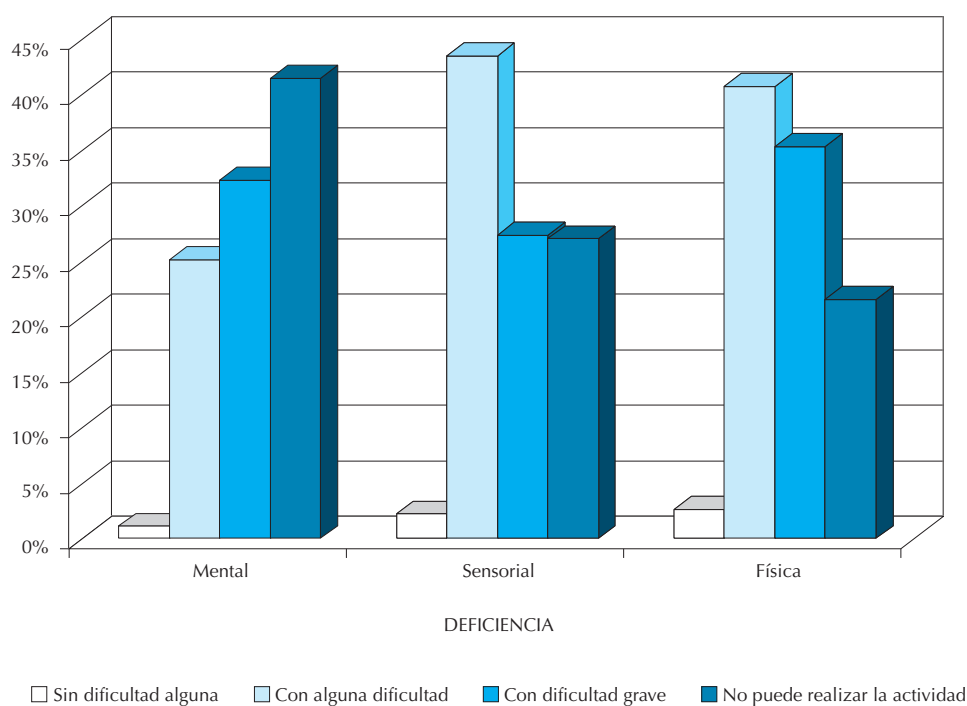
Los tres tipos de deficiencia son mayoritariamente permanentes, siendo la deficiencia física la que presenta mayor porcentaje de casos no permanentes, aunque se trata tan sólo del 8,5% de los casos.

La situación general de severidad de discapacidad que se aprecia en este grupo refleja que, en un alto porcentaje, dicha discapacidad genera dependencia como consecuencia de la imposibilidad para realizar cualquier tipo de actividad en general (36,4%) y en muchos casos provoca dificultades graves (32,1%) o leves (30%), siendo muy pocos los casos en que no produce ningún tipo de dificultad (1,5%).

Si tenemos en cuenta el tipo de deficiencia y la severidad de las discapacidades que produce, nos encontramos con la siguiente situación (gráfico 11):

GRÁFICO N.º 11

## SEVERIDAD DE LA DISCAPACIDAD



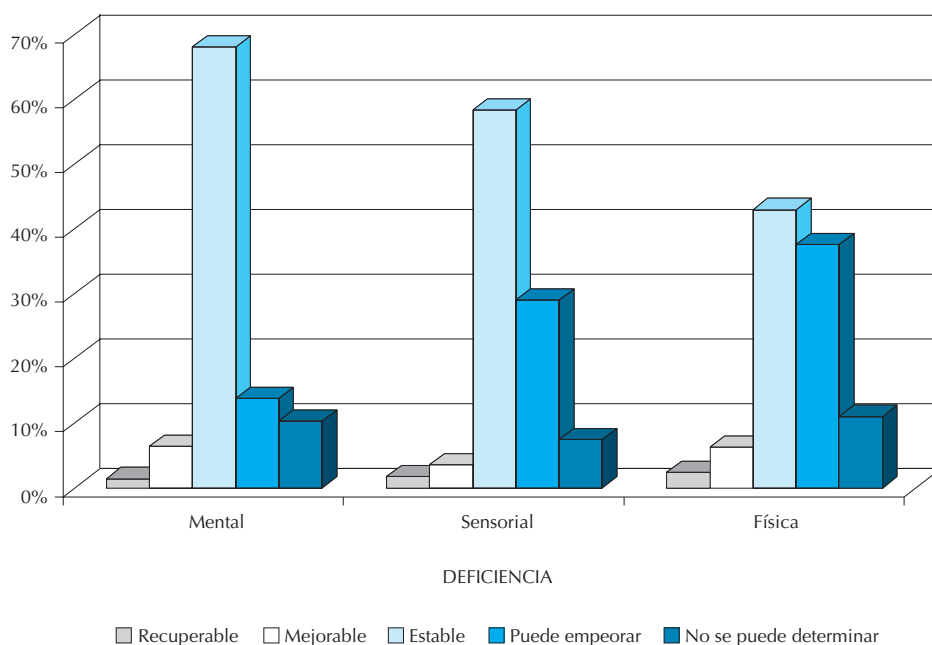
La deficiencia mental supone en muchos casos (41,5%) dependencia al no poder realizar actividades de carácter general, y en el 57,4% estas dificultades son leves o graves. Las discapacidades sensoriales y físicas, sin embargo, provocan en la mayor parte de los casos dificultades leves (43,5% y 40,7% respectivamente) y dificultades graves a un 27,3% y 35,3% e, incluso, la imposibilidad de realizar cualquier actividad (27% y 21,5%).

Respecto a su pronóstico evolutivo, una discapacidad puede ser considerada recuperable, mejorable con restricciones, estable sin perspectiva de mejora, con posible empeoramiento, o sin poder considerarse. La situación que presenta la población

en estudio es de un predominio de discapacidades estables, sin perspectiva de mejora en un 57,9% de los casos y de discapacidades con posibilidad de empeoramiento en un 25%. Analizada esta variable en los tres tipos principales de deficiencia, se observa lo siguiente (gráfico 12):

GRÁFICO N.º 12

**PRONÓSTICO EVOLUTIVO DE LA DISCAPACIDAD**



Todas las deficiencias parecen provocar mayoritariamente discapacidades de pronóstico estable y con pocas posibilidades de mejora, sobre todo en el caso de las deficiencias mentales (68%) y sensoriales (58,3%). Estas últimas presentan, incluso, un alto porcentaje de casos con posibilidad de empeoramiento (29%), que es aún más alto en el caso de las deficiencias físicas (37,5%).

Vemos a continuación las repercusiones que tienen las deficiencias y discapacidades comentadas, en el nivel de estudios que alcanzan estas personas y cómo se ve condicionada su situación económica y laboral por diversas razones asociadas a sus dificultades.

**2.2. NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO**

- Uno de los objetivos de este estudio es valorar la situación educativa que presentan las personas con discapacidad para, posteriormente, analizar en qué medida la formación recibida repercute en una mejor situación laboral.



Con esta finalidad hemos analizado las respuestas a algunas de las preguntas formuladas en la ya citada encuesta del INE (1999), en relación a la formación reglada y ocupacional de las personas que forman nuestra población en estudio.

### 2.2.1. Nivel educativo alcanzado

Las 2.825 personas que forman parte de este estudio presentaban el siguiente nivel educativo en el momento de la encuesta<sup>11</sup>:

TABLA N.º 10

NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO				
Nivel de estudios concluidos	% Total	Deficiencia		
		Mental	Sensorial	Física
Analfabeto por problemas físicos o psíquicos	11,2%	<b>29,4%</b>	0,7%	1,6%
Analfabeto por otras razones	1,3%	0,8%	0,7%	2,3%
Sin estudios	15,6%	<b>27,5%</b>	8,9%	10,5%
Estudios primarios o equivalentes	<b>28,9%</b>	<b>23,3%</b>	<b>30,8%</b>	<b>32,0%</b>
Enseñanza general secundaria (primer ciclo)	<b>20,3%</b>	9,3	<b>28,7%</b>	<b>23,4%</b>
Enseñanza profesional de 2.º grado o 2.º ciclo	5,9%	2,9%	7,0%	8,4%
Enseñanza general secundaria (2.º ciclo)	9,1%	3,6%	12,1%	12,4%
Enseñanzas profesionales superiores	2,4%	1,1%	3,4%	3,2%
Estudios universitarios o equivalentes	5,1%	2,2%	7,8%	6,2%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

En función de la variable nivel de estudios, la población se distribuye de la siguiente manera:

- El grupo mayoritario lo constituyen las personas con estudios primarios o equivalentes (28,9%). En este grupo la distribución en función del tipo de la deficiencia es bastante homogénea.
- El 28,2% no alcanza el nivel de estudios primarios. Algunos afirman carecer de estudios (15,6%) y otros ser analfabetos (12,5%). Las personas sin estudios son mayoritariamente personas con deficiencia mental. También las personas «analfabetas por problemas físicos o psíquicos» son, sobre todo, personas con deficiencia mental.
- Otro porcentaje considerable de personas ha cursado el primer ciclo de enseñanza secundaria (20,3%) y predominan las personas con deficiencia

<sup>11</sup> Al hablar del nivel educativo alcanzado nos referimos, siempre, a estudios terminados en el momento de la recogida de la información.

sensorial y física sobre las personas con deficiencia mental. Esta misma situación se observa entre las que han cursado el segundo ciclo de enseñanza secundaria, aunque en este caso estamos hablando sólo del 9,1% de la población en estudio.

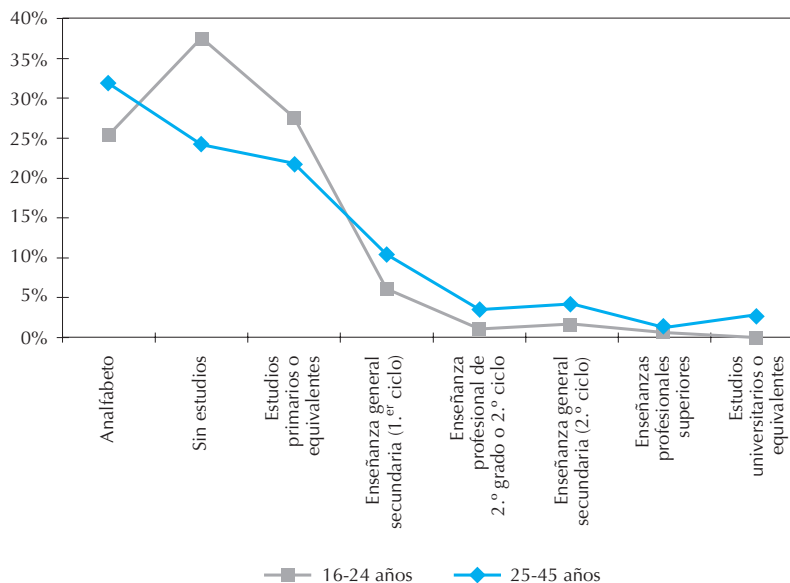
- Tan sólo el 5,9% ha cursado enseñanza profesional de 2.º grado, apreciándose que, en su mayoría, son personas con deficiencia física o sensorial. A este porcentaje se puede añadir un 2,4% de personas que ha cursado enseñanzas profesionales superiores, básicamente personas con deficiencia física o sensorial.
- Por último, el 5,1% de la población en estudio ha cursado estudios universitarios, siendo las personas con deficiencia sensorial las que presentan mayor porcentaje, seguidas de las personas con deficiencia física.

Al analizar la relación entre deficiencia y nivel educativo, vemos que las personas con deficiencia mental son mayoritariamente personas analfabetas, sin estudios o, como máximo, con estudios primarios, en tanto que las personas con deficiencia sensorial o física tienen con mayor frecuencia estudios primarios o primer ciclo de enseñanza secundaria. No obstante, consideramos que esta variable puede estar condicionada por la edad, por lo que hemos analizado los resultados con más detalle y por los grupos de edad considerados (16-24 años, y 25-45 años).

### Personas con deficiencia mental

GRÁFICO N.º 13

#### NIVEL DE ESTUDIOS. DEFICIENCIA MENTAL



En el tramo de edad de 16 a 24 años el porcentaje de personas analfabetas es del 25,4%, lo que unido al de personas sin estudios (37,6%) nos indica que un 63% de estas personas no tiene ni siquiera estudios primarios, aunque pudiera ser que algunas estuviesen aún estudiando. El 27,6% tiene estudios primarios o equivalentes, y un 9,4% supera este nivel.

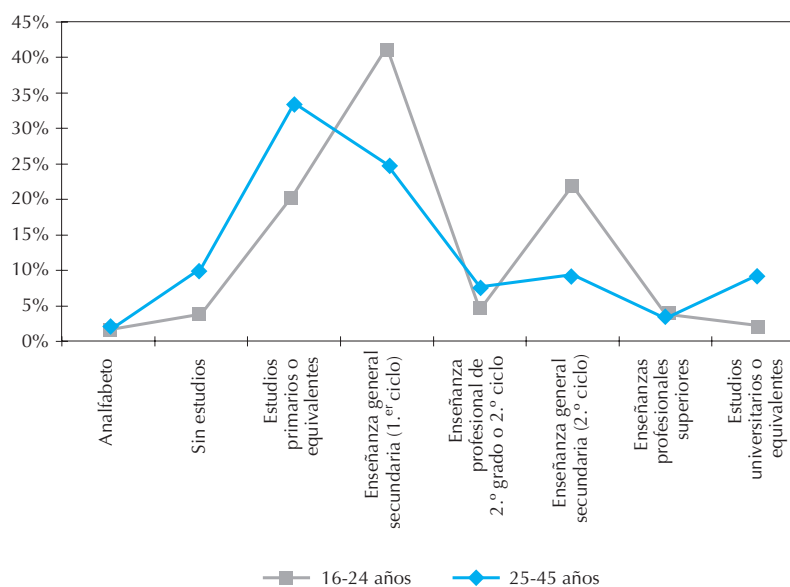
Este bajo nivel académico se mantiene en el tramo de edad de 25 a 45 años, en el que el porcentaje de personas analfabetas es del 31,8%, lo que unido al de personas sin estudios (24,2%) nos hace considerar que el 56% no llega al nivel de estudios primarios, al que sí llega el 21,8%.

Estos datos inducen a pensar en una escasa cualificación para el desempeño en un puesto de trabajo, dado su bajo nivel de estudios.

### Personas con deficiencia sensorial

GRÁFICO N.º 14

#### NIVEL DE ESTUDIOS. DEFICIENCIA SENSORIAL



Cuando se analiza el nivel educativo de las personas con deficiencia sensorial la situación es muy distinta. En los más jóvenes (16-24 años) se observa que tan sólo el 5,4% es analfabeto o carece de estudios, que el 20,8% ha realizado ya sus estudios primarios, y que un 63,4% tiene estudios secundarios (41,5% de primer ciclo y 21,9% de segundo ciclo), que un 8,2% ha realizado formación profesional y un 2,2% tiene estudios universitarios.

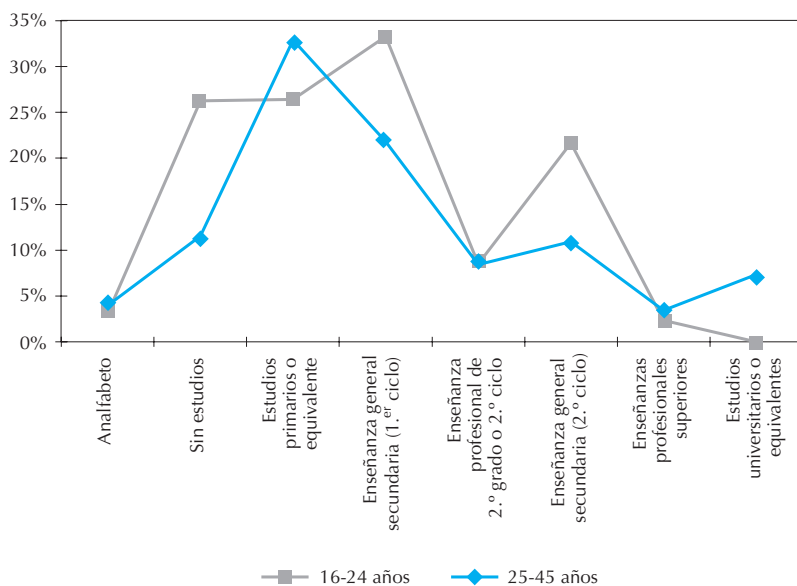
Las personas con deficiencia sensorial entre 25 y 45 años parecen haber alcanzado niveles educativos más bajos, aunque siempre muy superiores a los de las personas con deficiencia mental de su misma edad. En este caso nos encontramos con un 11,7% de personas analfabetas o sin estudios, un 33,6% con estudios primarios, un 34,4% con enseñanza secundaria (25% de primer ciclo y 7,7% de segundo ciclo), un 10,9% con enseñanzas profesionales y un 9,4% con nivel universitario.

Esta situación puede estar evidenciando que las personas con deficiencia sensorial no han recibido una atención educativa adecuada en las tres décadas pasadas, pero que en la actualidad están alcanzando mayores niveles formativos.

### Personas con deficiencia física

GRÁFICO N.º 15

#### NIVEL DE ESTUDIOS. DEFICIENCIA FÍSICA



El nivel de estudios de las personas con deficiencia física es similar al de las personas con deficiencia sensorial, al menos en cuanto a los más jóvenes (16-24 años), ya que el porcentaje de personas analfabetas o sin estudios es sólo del 7,8%, manteniéndose parejo con el grupo anterior en estudios primarios (26,4%), secundarios (55%, dividido en un 33,3% de primer ciclo y un 21,7% de segundo ciclo) y en enseñanzas profesionales (10,8%).

Estos porcentajes coinciden, aproximadamente, con los de edades comprendidas entre 25 y 45 años, en los que se obtiene el 15,5% de personas analfabetas o que carecen de estudios, un 32,9% con estudios primarios, un 32,7% con estudios se-

cundarios (21,8% de primer ciclo y 10,9% de segundo ciclo), un 11,8% con enseñanzas profesionales y un 7,3% con estudios universitarios.

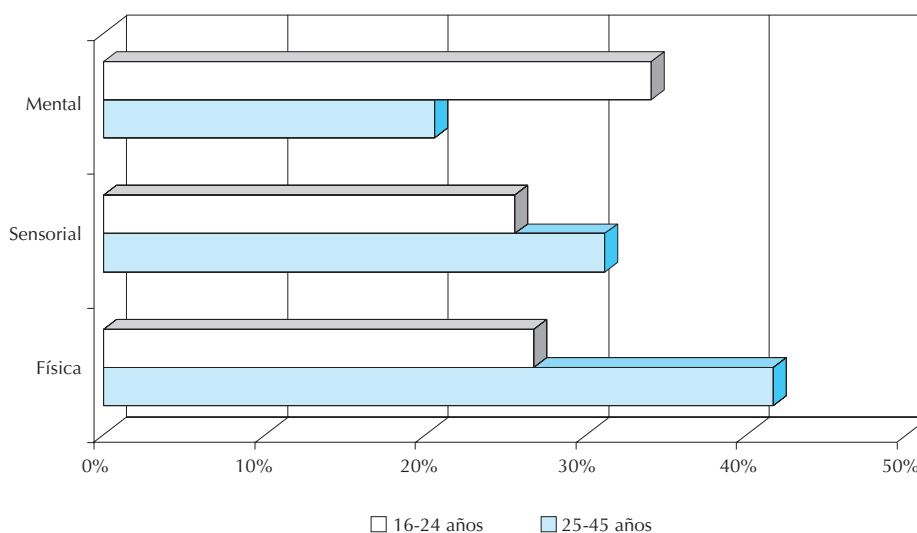
Como se puede apreciar, en el tramo de 25 a 45 años el nivel educativo de las personas con deficiencia física es superior al que mostraban las personas con deficiencia sensorial.

### 2.2.2. Formación profesional ocupacional

Analizada la formación profesional ocupacional cursada dentro de los 5 años previos a la aplicación de la encuesta, vemos que sólo 281 personas (9,9% de la población en estudio) han cursado este tipo de formación, pudiendo apreciarse con facilidad la preparación para el empleo de los tres grupos de deficiencias estudiados.

GRÁFICO N.º 16

#### DEFICIENCIA Y FPO



Entre los más jóvenes, parecen ser más las personas con deficiencia mental las que en mayor porcentaje han recibido este tipo de cursos (34,1%), aunque también es considerablemente alto el porcentaje de jóvenes con deficiencia sensorial (25,6%) y física (26,8%). Sin embargo, entre las personas de 25 a 45 años la situación se invierte y se aprecia que estos cursos fueron realizados mayoritariamente por personas con deficiencia física (41,7%) y por personas con deficiencia sensorial (31,2%). Por lo tanto, parece que la tendencia actual es a formar a nivel ocupacional en ma-

yor medida a aquellos que tienen mayores dificultades para seguir la línea de las enseñanzas regladas.

Conviene, no obstante, reflejar que de las 281 personas que afirman haber realizado cursos de FPO, tan sólo el 14,24% (40 personas) dice que estos cursos sirven para encontrar trabajo. De estas 40 personas, sólo el 15% (6 personas) son jóvenes entre 16 y 24 años y el 50% de ellas tienen deficiencia sensorial. Las 34 personas restantes tienen entre 25 y 45 años y son mayoritariamente personas con deficiencia física (55,9%) y sensorial (29,4%).

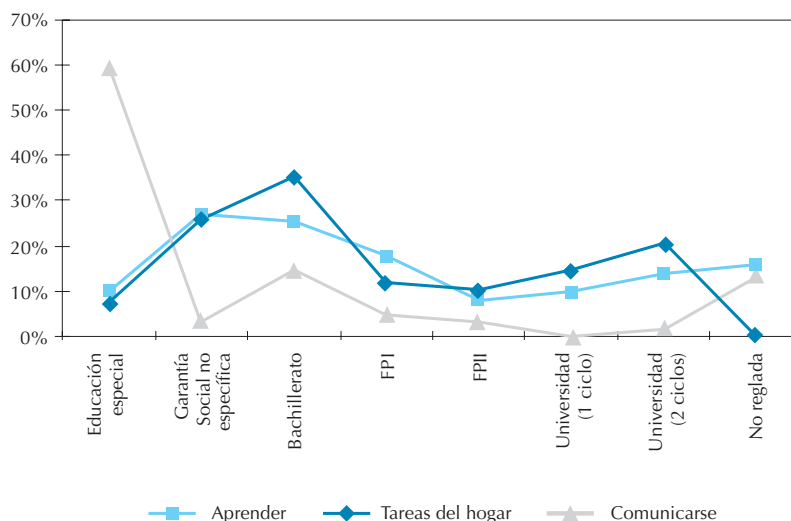
Cuando se les pregunta a estas 40 personas cuáles son, en concreto, los cursos de FPO que sirven realmente para encontrar trabajo, los que más se citan son los cursos de «Administración y oficinas» (48,7% de los casos) y los de «Servicios a la comunidad y personales» (28,2%).

### 2.2.3. Estudios reglados en curso

En el momento de la realización de la encuesta, 266 personas de la población en estudio (9,4%) estaban estudiando. De estas 266 personas, el 17,3% cursaba estudios no reglados y el resto se distribuía, mayoritariamente, entre educación especial (28,2%), bachillerato (20,3%), formación profesional (14,6%) y estudios universitarios de 2 ciclos (12,4%) o de un ciclo (6,4%). La mayoría de estas personas (76,7%) tenían en ese momento entre 16 y 24 años y, como vemos en el gráfico 17, su deficiencia condiciona el nivel de estudios que realizan unos y otros.

GRÁFICO N.º 17

#### ESTUDIOS QUE CURSAN LOS JÓVENES



Los jóvenes con deficiencia mental estaban recibiendo, sobre todo, educación especial (59,7%) y los que estaban en régimen de integración cursaban bachillerato (14,5%) o formación no reglada (12,9%).

Los jóvenes con deficiencia sensorial y física se encontraban en un porcentaje muy inferior al de los anteriores en situación de educación especial (7,4% y 9,8% respectivamente) y cursaban mayoritariamente bachillerato (35,3% y 25,5%), estudios universitarios de uno o dos ciclos (35,3% y 23,5%) y formación profesional (22,1% y 25,4%), cursando el 15,7% de las personas con deficiencia física estudios no reglados.

De las 62 personas de entre 25 y 45 años que estaban estudiando en el momento de la recogida de la información, podemos decir que el 40% eran personas con deficiencia mental, de las cuales el 64% cursaba educación especial y el 28% estudios no reglados, y el 30,6% eran personas con deficiencia física, de las que el 57,9% cursaba estudios no reglados y el 26,4% estudios universitarios.

#### 2.2.4. Estudios no reglados en curso

La encuesta del INE (1999) recoge información sobre las personas que en ese momento estaban realizando otros tres tipos de estudios: formación profesional ocupacional, estudios no reglados de más de 6 meses y estudios no reglados de 6 meses o menos de duración.

- Formación profesional ocupacional:

29 personas (un 1% de la población en estudio) estaba recibiendo cursos de FPO, de las que el 72,4% eran jóvenes entre 16 y 24 años con deficiencia mental (47,6%), física (23,8%) y sensorial (14,3%). Las 8 personas con edades comprendidas entre 25 y 45 años presentaban deficiencia mental en el 50% de los casos, física en el 37,5% y sensorial en el 12,5%.

- Estudios no reglados de más de 6 meses:

En esta situación se encontraban 36 personas (1,3% de la población en estudio), de las cuales el 52,8% eran jóvenes entre 16 y 24 años (42,1% con deficiencia mental, 31,6% física y 10,5% sensorial) y el 47,2% tenían entre 25 y 45 años (47,1% con deficiencia física, 23,5% sensorial y 17,6% mental).

- Estudios no reglados de 6 meses o menos:

Tan sólo 9 personas estaban en esta situación (0,3% de la población en estudio); el 33,3% eran jóvenes entre 16 y 24 años (el 66,7% con deficiencia física y el 33,3% sensorial) y el 66,6% tenía entre 25 y 45 años (50% con deficiencia física, 16,7% sensorial y 16,7% mental).

## 2.3. SITUACIÓN LABORAL

Otro de nuestros objetivos es estudiar cuál es la situación laboral de las personas con discapacidad, por lo que hemos analizado la información proporcionada por la encuesta del INE (1999) en relación a la actividad laboral desarrollada por las personas con discapacidad en edades entre 16 y 45 años, y en concreto, su actividad económica, ocupación, tipo de contrato, medidas especiales para la incorporación al mercado laboral y técnicas de búsqueda de empleo.

### 2.3.1. Actividad económica

La situación de estas personas es la siguiente:

TABLA N.º 11

ACTIVIDAD LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACI-				
Actividad laboral	% Total	Deficiencia		
		Mental	Sensorial	Física
Trabajando actualmente	27,2%	8,9%	49,9%	26,2%
Trabajando pero temporalmente ausente	2,3%	1,5%	1,1%	4,1%
Parado con experiencia laboral previa	9,2%	5,5%	11,4%	11,4%
Buscando su primer empleo	3,3%	3,4%	4,1%	3,1%
Estudiando	7,7%	8,5%	10,7%	5,4%
Sus labores	8,6%	2,1%	12,0%	11,9%
Incapacitado para trabajar	15,6%	27,5%	2,5%	13,7%
Pensión contributiva de invalidez	7,2%	5,1%	3,0%	11,3%
Pensión no contributiva de invalidez	14,8%	29,0%	4,3%	10,5%
Otras	3,9%	8,6%	1,0%	2,4%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Predomina la situación de trabajador activo, en la que se encuentra el 27,2% de las personas. A este porcentaje se puede añadir un 2,3% de trabajadores que estaban temporalmente ausentes del puesto de trabajo, un 9,2% que ya habían trabajado previamente y un 3,3% que buscaba su primer empleo, lo que supone un 42,1% del total de la población en estudio. Las personas en activo son, fundamentalmente, personas con deficiencia sensorial y física, siendo minoría las personas con deficiencia mental que trabajan o han trabajado en algún momento.

La segunda situación predominante es la de las personas con discapacidad que perciben pensiones de invalidez no contributivas (14,8%) o contributivas (7,2%), o que se consideran incapacitadas para trabajar (15,6%). En total, es un 37,6% de la población en estudio y son, fundamentalmente, personas con deficiencia mental.



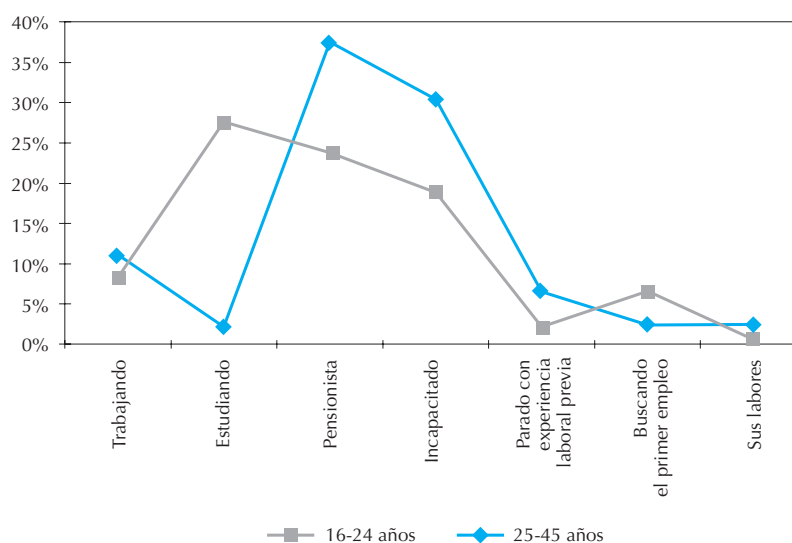
El resto de la población analizada (21,2%) presenta una situación de estudio (predominantemente personas con deficiencia mental o sensorial), se dedica a sus labores (fundamentalmente personas con deficiencia sensorial o física), o está en situaciones no definidas.

Analizamos a continuación la información disponible sobre estas personas teniendo en cuenta el tipo de deficiencia y su grupo de edad:

### Personas con deficiencia mental

GRÁFICO N.º 18

#### ACTIVIDAD ECONÓMICA. DEFICIENCIA MENTAL



En la población analizada hay 181 jóvenes entre 16 y 24 años con deficiencia mental, de los que tan sólo el 8,3% se encontraba en el momento de la encuesta trabajando, a los que se puede añadir un 2,2% que se encontraba en paro pero que tenía experiencia laboral previa.

Las personas con deficiencia mental entre 25 y 45 años son 550, de las cuales se encontraban trabajando tan sólo el 9,1%, a lo que podemos sumar un 6,5% de parados con experiencia laboral y un 2% de personas activas pero temporalmente ausentes del puesto de trabajo. Las situaciones predominantes en este grupo de personas son la de perceptoras de pensiones de invalidez (37,5%) y la de incapacitados para el trabajo (30,4%).

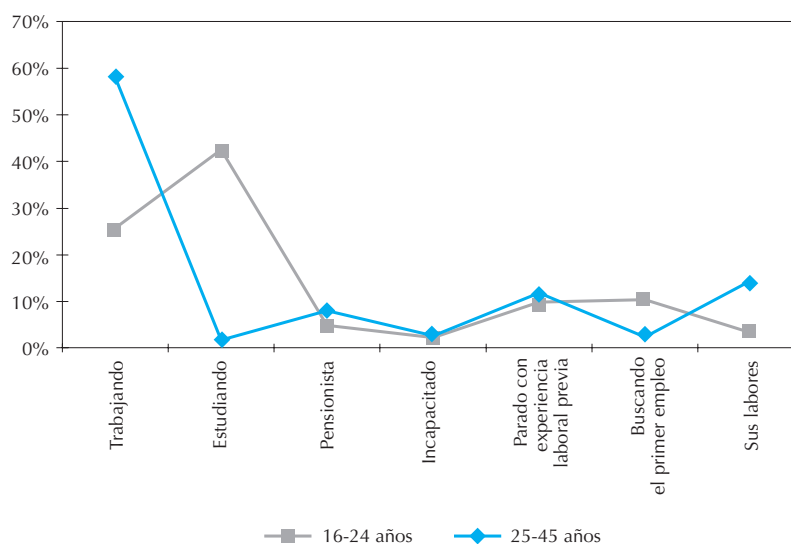
La inversión de valores que presentan los dos grupos de edad en situación de estudio y la de tener pensión e incapacidad puede interpretarse como una evolución de la actividad con la edad, pero también permite albergar cierto optimismo, al inter-

pretar que los jóvenes se incorporan desde el estudio al trabajo y no a la pensión o a la incapacidad, cumpliéndose el objetivo de las políticas de Transición Escuela-Empleo.

## Personas con deficiencia sensorial

GRÁFICO N.º 19

### ACTIVIDAD ECONÓMICA. DEFICIENCIA SENSORIAL



El grupo de personas con deficiencia sensorial y edad comprendida entre los 16 y 24 años lo forman 183 jóvenes, de los que el 25,7% estaba en situación laboral activa y un 9,8% estaba en paro, pero contaba con experiencia laboral. La situación predominante era la de estar cursando estudios (42,6%) o buscando su primer empleo (10,4%), y muy pocos percibían pensiones de invalidez (4,9%) o se consideraban incapacitados para trabajar (2,2%).

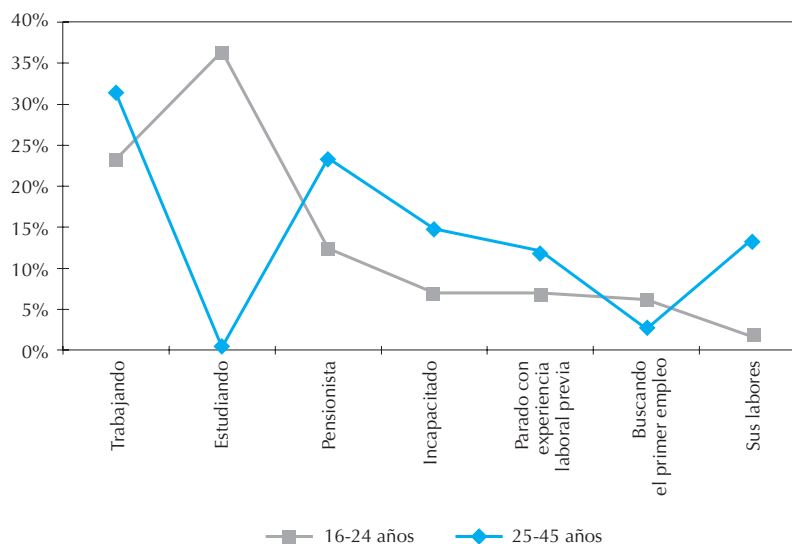
Entre los 25 y los 45 años hay un total de 651 personas con deficiencia sensorial, de las que se encontraban en situación laboral activa el 56,7%, más un 1,4% de ausentes temporalmente y un 11,8% que tenía experiencia laboral previa. Entre el 43,3% restante, un 14,4% de las personas estaba dedicado a labores del hogar y el 15,7% restante se distribuía en pequeños porcentajes en las demás categorías.

En el caso de las personas con deficiencia sensorial la situación se puede calificar, por tanto, de normalizada.

## Personas con deficiencia física

GRÁFICO N.º 20

### ACTIVIDAD ECONÓMICA. DEFICIENCIA FÍSICA



Las personas con deficiencia física entre 16 y 24 años incluidas en el estudio son 129, de las que el 19,4% estaba en situación laboral activa, a lo que hay que añadir un 3,9% de personas que estaban temporalmente ausente del puesto. Además, el 7% tenía experiencia laboral previa, aunque en ese momento estaba en paro. En este grupo también predominan los estudiantes (36,4%) y son pocos los que perciben pensiones (12,4%) o se consideran incapacitados para trabajar (7%).

Entre 25 y 45 años hay 800 personas con deficiencia física, de las que el porcentaje laboralmente activo es del 27,3% (la mitad que en el caso de las personas con deficiencia sensorial, pero tres veces superior a la de las personas con deficiencia mental). A este porcentaje podemos añadir un 4,1% de personas temporalmente ausentes del puesto y un 12,1% de personas con experiencia laboral previa. Otras situaciones predominantes son, la percepción de pensiones de invalidez (23,4%), la incapacidad para el trabajo (14,8%) y la dedicación a las labores del hogar (13,6%).

Como puede apreciarse, la actividad de las personas con deficiencia física incluidas en el estudio presenta una situación intermedia a la de los otros dos grupos, siendo el pronóstico de Transición Escuela-Empleo bastante más favorable que para las personas con deficiencia mental.

### 2.3.2. Ocupación

Para profundizar en el análisis de la ocupación disponemos de información sobre la respuesta obtenida de 832 personas empleadas en los siguientes trabajos:

TABLA N.º 12

OCUPACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD				
Ocupación	% Total	Deficiencia		
		Mental	Sensorial	Física
Fuerzas Armadas	0,5%	1,3%		1,1%
Dirección de empresas y Administración Pública	3,5%	1,3%	4,2%	3,2%
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	6,1%	5,3%	5,9%	7,6%
Técnicos y profesionales de apoyo	5,3%	3,9%	5,6%	5,0%
Empleados de tipo administrativo	<b>11,7%</b>	3,9%	<b>11,8%</b>	<b>14,7%</b>
Trabajadores servicios de restauración y vendedores	<b>18,6%</b>	<b>10,5%</b>	<b>17,4%</b>	<b>22,3%</b>
Trabajadores cualificados en agricultura y pesca	3,5%	5,3%	4,7%	1,1%
Artesanos y trabajadores cualificados de industria	<b>15,5%</b>	<b>10,5%</b>	<b>18,4%</b>	<b>12,9%</b>
Operadores, montadores y conductores	7,5%	3,9%	6,1%	9,7%
Trabajadores no cualificados	<b>27,9%</b>	<b>53,9%</b>	<b>25,9%</b>	<b>22,3%</b>
TOTAL	100%	100%	100%	100%

A nivel general, los valores más elevados se aprecian en torno a cuatro ocupaciones: trabajadores no cualificados, servicios de restauración y vendedores, artesanos y trabajadores cualificados de industria, y empleados administrativos.

Estos puestos ocupan a personas fundamentalmente de entre 25 y 45 años que presentan, en su mayoría, deficiencia sensorial o física y, en un porcentaje mucho menor, deficiencia mental.

Por tramos de edad se observa lo siguiente:

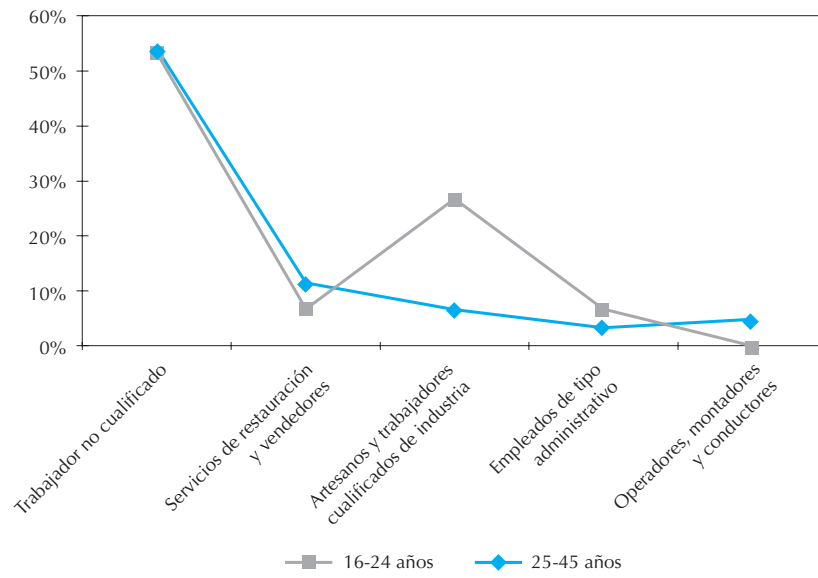
#### Personas con deficiencia mental

Las personas ocupadas con deficiencia mental que responden a esta pregunta (76 personas) son, fundamentalmente, trabajadores no cualificados. En esta situación se encuentra el 53,3% de los jóvenes de entre 16 y 24 años y el 54,1% de los mayores de 25 años.

Un dato interesante lo aporta la aparente mayor cualificación de los más jóvenes, con el 26,7% de artesanos y trabajadores cualificados de industria, y sólo el 6,6% de los mayores de 25 años.

GRÁFICO N.º 21

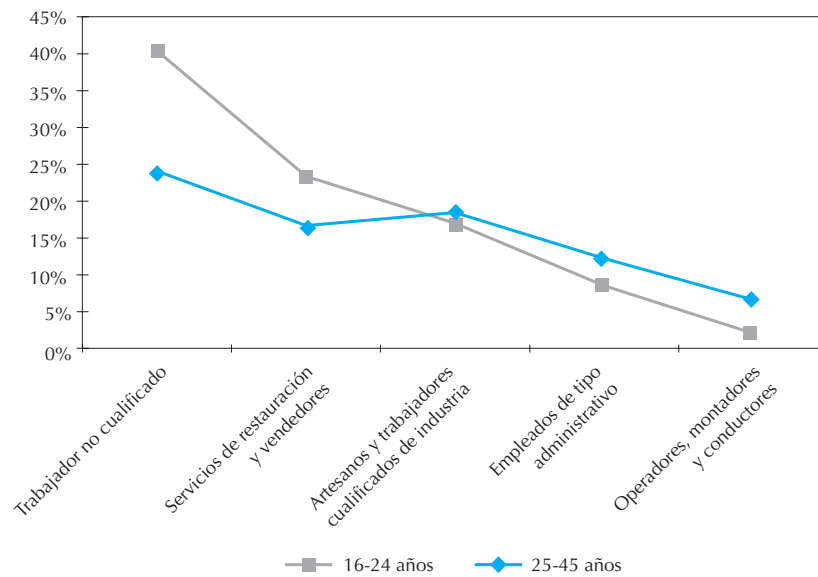
OCUPACIÓN. DEFICIENCIA MENTAL



Personas con deficiencia sensorial

GRÁFICO N.º 22

OCUPACIÓN. DEFICIENCIA SENSORIAL

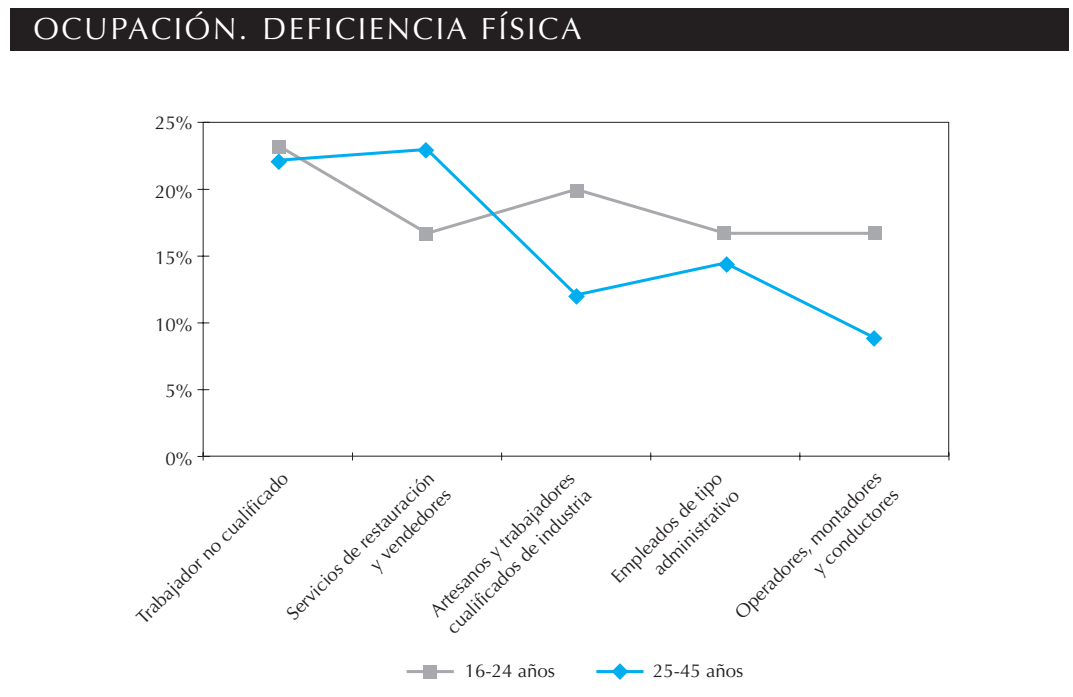


Los jóvenes entre 16 y 24 años con deficiencia sensorial (47 personas) son en un 40,4% de los casos trabajadores no cualificados, en un 23,4% trabajadores de servicios de restauración y vendedores, y en un 17% artesanos y trabajadores cualificados de industria, ocupaciones desarrolladas por el 24,1%, 16,7% y 18,5% de los que tienen entre 25 y 45 años (378 personas), de los cuales, además, el 12,2% son empleados de tipo administrativo.

Esta situación puede interpretarse como una evolución positiva con la edad en la cualificación de las personas con este tipo de deficiencia.

### Personas con deficiencia física

GRÁFICO N.º 23



Las personas con deficiencia física entre 16 y 24 años (30 personas) son en un 23,3% de los casos trabajadores no cualificados, en un 20% artesanos y trabajadores cualificados de la industria y en un 16,7% empleados administrativos, trabajadores de servicios de restauración y vendedores, y operadores, montadores y conductores.

Los que tienen entre 25 y 45 años (248 personas) están ocupados en un 23% de los casos como trabajadores de servicios de restauración y vendedores, en un 22,2% como trabajadores cualificados, en un 14,5% son empleados de tipo administrativo y en un 12,1% son artesanos y trabajadores cualificados de industria.

La edad no permite aventurar ninguna interpretación más allá de la ligera diferencia apreciada a favor de los más jóvenes en las ocupaciones de mayor cualificación.

### 2.3.3. Tipo de contrato

Abundando en la situación laboral, analizamos ahora la contratación a la que están sujetas las 598 personas (21,2% de la población de estudio) que ofrecen información al respecto (59 personas con deficiencia mental, 304 sensorial, 193 física y 42 mixta).

TABLA N.º 13

#### TIPO DE CONTRATACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Tipo de contrato	% Total	Deficiencia		
		Mental	Sensorial	Física
Funcionario público	9,9%	11,9%	9,2%	10,9%
Fijo indefinido o continuo	49,3%	35,6%	53,9%	46,6%
Fijo discontinuo	3,0%	3,4%	3,0%	3,6%
De aprendizaje	1,7%	8,5%	0,3%	1,0%
En prácticas o formación	1,3%	5,1%	0,3%	1,0%
Eventual	17,1%	18,6%	16,1%	17,6%
De obra o servicio	4,7%	3,4%	5,6%	4,7%
Estacional o de temporada	2,7%		3,3%	3,1%
Funcionario fijo	0,8%		0,3%	1,6%
Otro tipo de contrato	3,5%	6,8%	3,6%	2,6%
No tiene contrato	6,0%	6,8%	4,3%	7,3%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

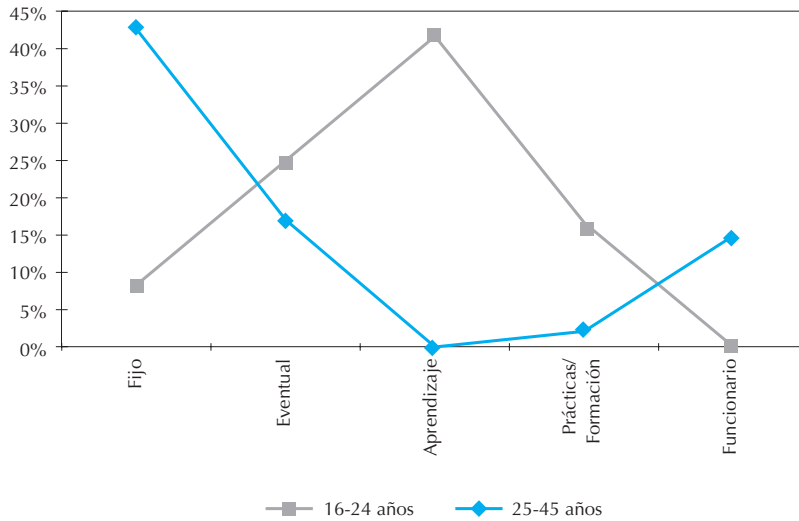
Como se puede apreciar, la mayor contratación se produce bajo la modalidad de contrato fijo indefinido o continuo, seguida de la de contrato eventual y funcionario público.

Las personas que tienen un contrato indefinido o continuo son, sobre todo, personas con deficiencia sensorial, o física y, en menor cuantía, mental, estando más igualada en las otras dos categorías.

Al diferenciar los dos tramos de edad se observa lo siguiente:

GRÁFICO N.º 24

TIPO DE CONTRATO. DEFICIENCIA MENTAL



Los perfiles de las personas entre 25 y 45 años son muy similares en los tres grupos de deficiencias, no siendo así en el caso de los jóvenes de 16 a 24 años con deficiencia física o mental. En los primeros predomina el contrato eventual y en los segundos, además de disminuir notablemente el contrato fijo, se aprecia claramente la presencia de contratación bajo modalidades de aprendizaje y formación. Los jóvenes con deficiencia sensorial son los que presentan una situación más parecida a la de las personas con su mismo tipo de deficiencia pero con mayor edad.

GRÁFICO N.º 25

TIPO DE CONTRATO. DEFICIENCIA SENSORIAL

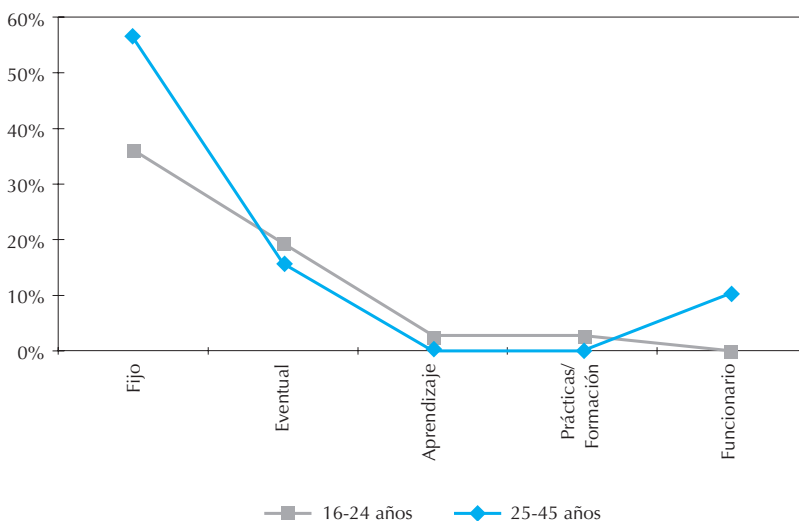
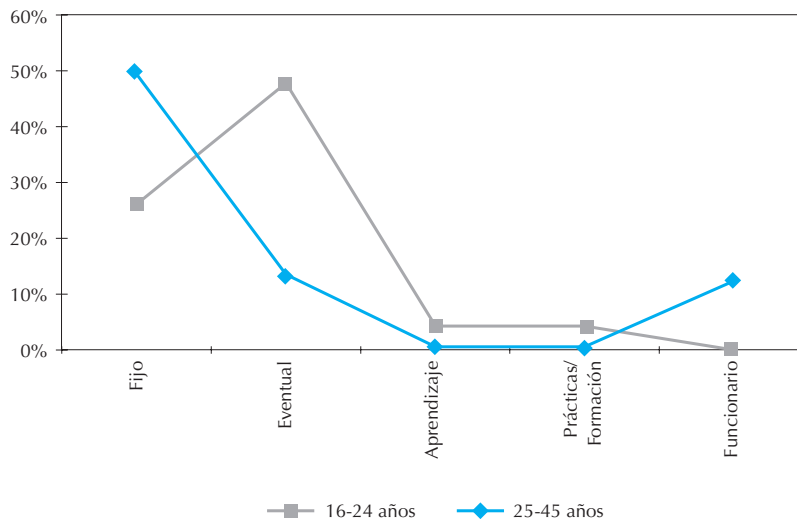




GRÁFICO N.º 26

OCUPACIÓN. DEFICIENCIA FÍSICA

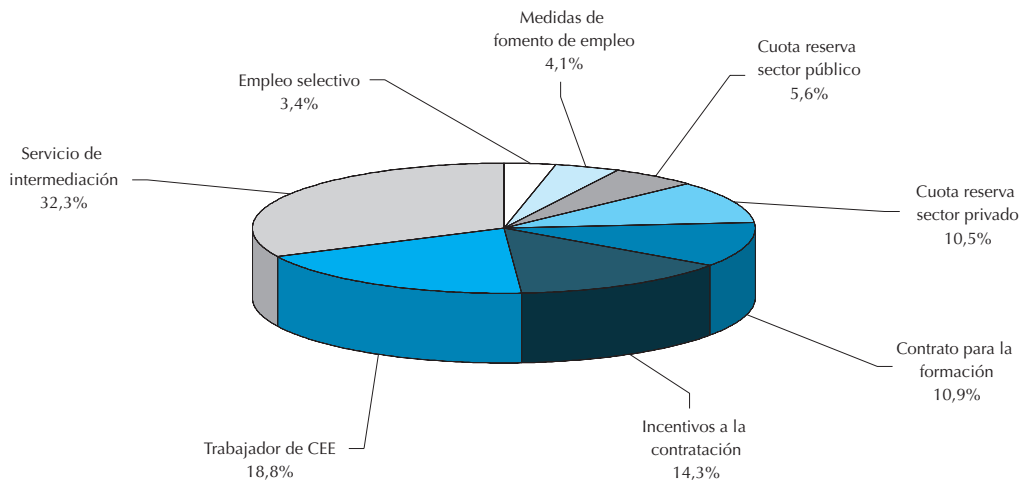


2.3.4. Medidas especiales para la incorporación al mercado laboral

Analizadas las medidas especiales para la incorporación al mercado laboral a través de las respuestas de 163 personas con deficiencia mental, sensorial o física, se puede apreciar lo siguiente:

GRÁFICO N.º 27

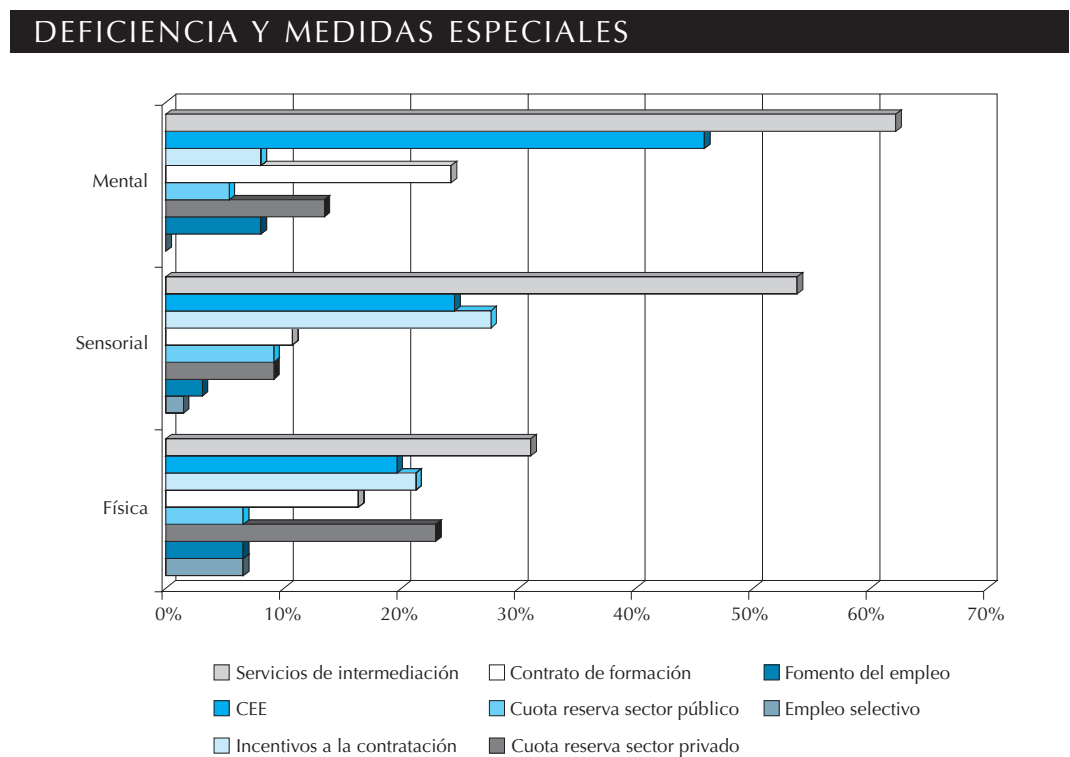
MEDIDAS ESPECIALES PARA LA INCORPORACIÓN AL MERCADO LABORAL



Los servicios de intermediación son los que más han recibido las personas con discapacidad. Los incentivos a la contratación han beneficiado a las personas con deficiencia sensorial o física y menos a las personas con deficiencia mental. La cuota de reserva en el sector privado beneficia, igualmente, a las personas con deficiencia física. Por otra parte, los contratos para la formación se han aplicado más a personas con deficiencia física o mental que a las personas con deficiencia sensorial y, por último, en los centros especiales de empleo (CEE) predominan las personas con deficiencia mental, siendo ligeramente inferior el porcentaje de personas con deficiencia física.

Al valorar la utilización de los recursos por los tres grupos de deficiencia vemos lo siguiente:

GRÁFICO N.º 28



Las personas con deficiencia mental incluidas en el estudio han acudido en muchos casos a servicios de intermediación (62,2%), trabajan en un alto porcentaje en CEEs (45,9%) y se benefician más, comparativamente, de contratos de formación (24,3%).

Las personas con deficiencia sensorial han acudido en un 53,8% a servicios de intermediación, trabajan en menor proporción en CEEs (24,6%) y se han beneficiado, sobre todo, de los incentivos a la contratación (27,7%).

Las personas con deficiencia física son las que en menor porcentaje han acudido a los servicios de intermediación (31,1%) y a CEEs (19,7%), pero son las que más se han beneficiado de la cuota de reserva en el sector público (23%), beneficiándose también de los incentivos a la contratación (21,3%) y de los contratos para la formación (16,4%).

### 2.3.5. Búsqueda de empleo

De las 807 personas que han respondido a la pregunta de si están buscando en la actualidad empleo, sólo 57 (7,1% de los que responden a la pregunta y 2% de la población en estudio) responden afirmativamente.

De estas 57 personas, la mitad tiene deficiencia física, casi la otra mitad sensorial, y sólo el 5,3% son personas con deficiencia mental. La mayoría de ellas tiene entre 25 y 45 años.

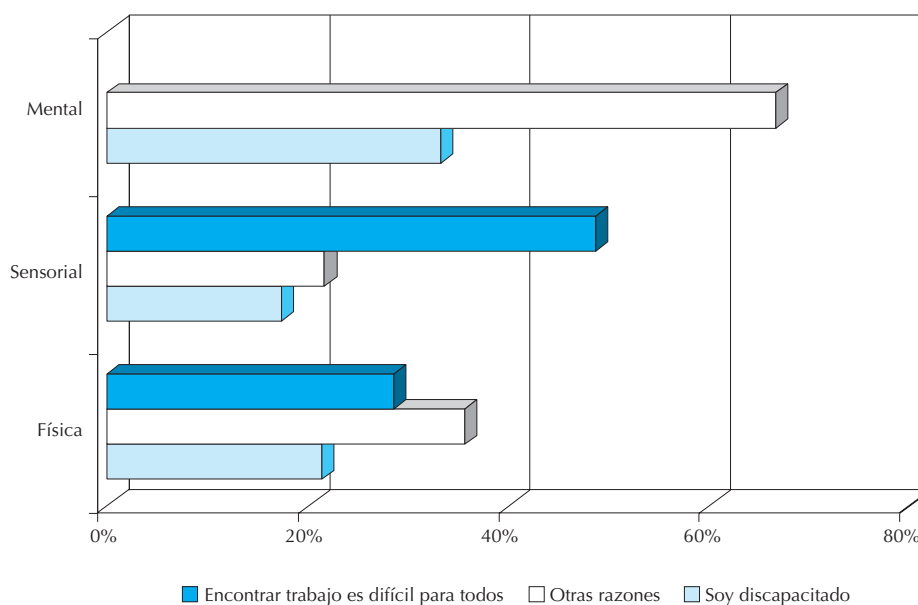
Más de la tercera parte (37,3%) de estas personas lleva menos de un año buscando empleo, la cuarta parte entre 1 y 3 años y un 37,2% más de tres años.

#### 2.3.5.1. Motivos por los que no se encuentra trabajo

Cuando se les pregunta por qué creen que no encuentran trabajo, sus respuestas más frecuentes son las siguientes:

GRÁFICO N.º 29

#### RAZONES DE NO ENCONTRAR TRABAJO



Las personas con deficiencia mental que han respondido a esta pregunta son sólo tres, de las que una nos indica la discapacidad como motivo de no encontrar trabajo, y otras dos responden con otras razones.

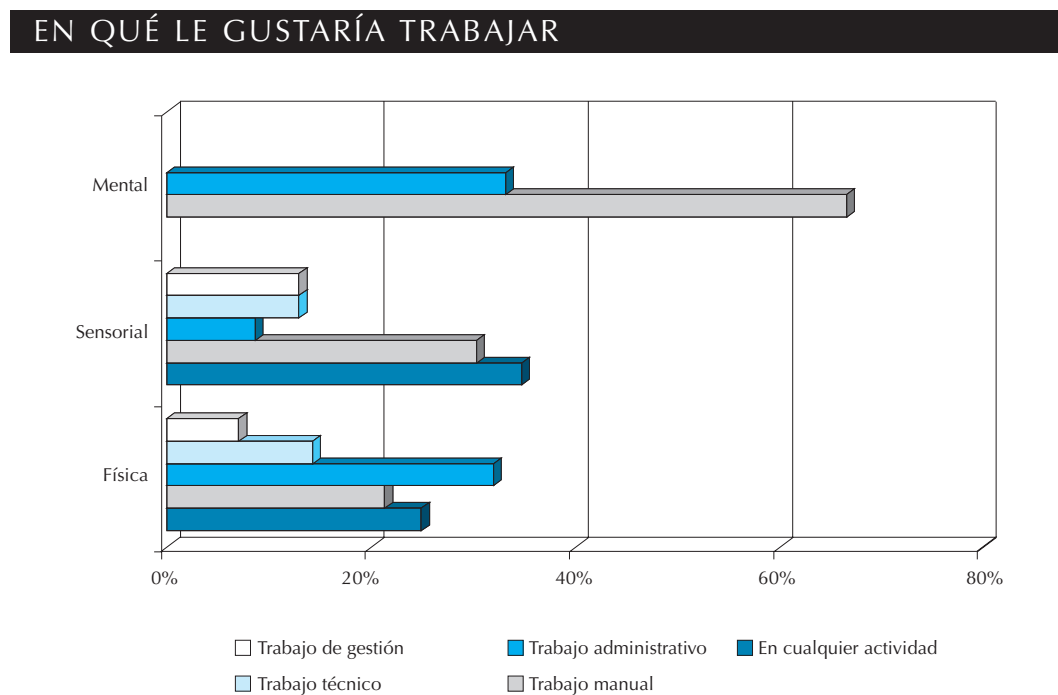
Las 23 personas con deficiencia sensorial aluden sobre todo a lo difícil que resulta encontrar trabajo para cualquiera, pero también a su discapacidad y a otras razones.

Las 28 personas con deficiencia física también citan la difícil situación del mercado de trabajo en un alto porcentaje, otras causas y la propia discapacidad.

### 2.3.5.2. Actividad en que se desearía trabajar

Cuando se les pregunta en qué actividad les gustaría trabajar, estas 57 personas afirman que en cualquier actividad (28,1%), en trabajos manuales (28,1%), en trabajos administrativos (22,8%), en trabajos de gestión (8,8%) o en trabajos técnicos (12,3%). Según el tipo de deficiencia, las respuestas más frecuentes son:

GRÁFICO N.º 30



De las tres personas con deficiencia mental que responden a esta pregunta, dos querrían un trabajo manual, y una, tareas administrativas.

Las personas con deficiencia sensorial prefieren los trabajos manuales, aunque, en realidad, a un alto porcentaje le vale cualquier actividad.

Las personas con deficiencia física son las que más elegirían trabajos administrativos, aunque también se conformarían con trabajos manuales o cualquier tipo de actividad.

### 2.3.5.3. Método usado para buscar empleo

56 de estas personas responden también a la pregunta realizada sobre la «forma en que buscas empleo». Las categorías que más citan son las siguientes:

TABLA N.º 14

MÉTODO DE BÚSQUEDA DE EMPLEO	
Categoría	% de casos
Las oficinas del INEM	46,4%
Relaciones personales	39,3%
Prensa	33,9%
Currículum a empresarios	21,4%
Oficinas de empleo privadas	12,5%

Las tres personas con deficiencia mental prefieren las oficinas del INEM y las relaciones personales. Las personas con deficiencia sensorial utilizan también la prensa y el envío de currículos. Las personas con deficiencia física usan las relaciones personales y la prensa más que las oficinas del INEM, aunque también utilizan esta fórmula.

Como puede apreciarse, la búsqueda de empleo no puede considerarse una acción relevante y el deseo de trabajar o las razones para no trabajar no aportan información que deba ser tenida en demasiada consideración.

### 2.3.5.4. Motivo por el que no se busca empleo

Resulta más interesante valorar las razones de no búsqueda de empleo, ya que el 43,9% de la población del estudio indica una razón por la que no busca otro empleo, un 16% da una segunda razón y un 3,1% una tercera, lo que nos da un total de 2.124 respuestas, obtenidas a partir de las 1.585 personas.

Las dos respuestas más frecuentes hacen alusión a la incapacidad para trabajar (37,9%) y a la dificultad para encontrar trabajo por ser una persona con discapacidad (19,5%), siendo siempre mayoría las personas con deficiencia mental las que ofrecen estas respuestas. Teniendo en cuenta la edad de las personas que componen la población en estudio, es lógico encontrarnos con un cierto porcentaje de personas que aún está estudiando (10,4%). El resto de las respuestas obtienen un porcentaje muy bajo de preferencia.

TABLA N.º 15

Respuestas	Población en estudio	Personas con deficiencia		
		Mental	Sensorial	Física
Es discapacitado y cree que es difícil encontrarlo	19,5%	23,8%	12,2%	17,7%
No puede trabajar	37,9%	44,1%	12,8%	37,8%
Cree que no lo encontrará (nunca buscó)	2,6%	2,8%	2,3%	2,8%
Cree que no lo encontrará (ya ha buscado)	2,2%	1,5%	5,2%	2,1%
No cree que haya ninguno disponible	1,3%	1,0%	1,2%	1,6%
Está en regulación de empleo		0,1%		
No sabe adónde dirigirse	0,6%	0,5%	0,6%	0,7%
Espera resultados de solicitudes		0,1%		
Espera estación mayor actividad	0,8%	0,4%	1,4%	1,2%
Razones familiares o personales	4,9%	1,7%	12,5%	5,5%
Está cursando estudios	10,4%	7,1%	25,2%	9,1%
Está jubilado	2,0%	1,2%	3,2%	2,7%
No necesita trabajar	2,4%	1,0%	5,5%	3,3%
Otras	15,3%	14,6%	18,0%	15,6%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

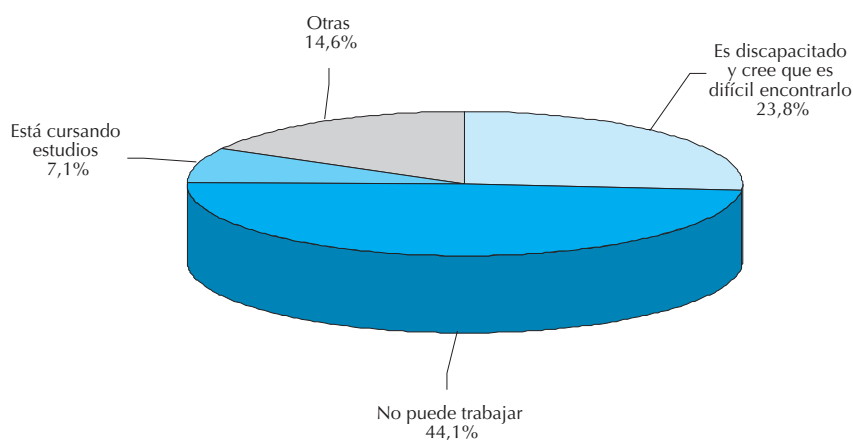
Analizamos a continuación las razones aludidas teniendo en cuenta el tipo de deficiencia.

### Personas con deficiencia mental

Un total de 577 personas con deficiencia mental ha manifestado sus razones para no buscar empleo. Las respuestas que han tenido mayor frecuencia son las relativas a:

GRÁFICO N.º 31

### RAZONES PARA NO BUSCAR EMPLEO. DEFICIENCIA MENTAL



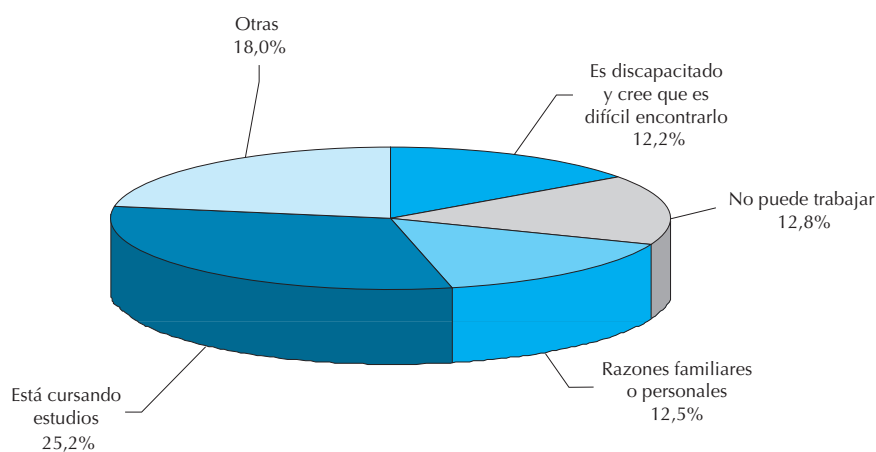
vas a un convencimiento, objetivo o subjetivo, de no poder trabajar debido a su condición de discapacidad (44,1%) y el considerar que es muy difícil encontrar trabajo por causa de dicha condición (23,8%).

### Personas con deficiencia sensorial

Las personas con deficiencia sensorial que han respondido a esta pregunta son 276 y las razones que alegan para no buscar empleo son bastante diferentes a las de las personas con deficiencia mental. Muchas de estas personas no buscan empleo porque aún están estudiando (25,2%), aunque también expresan razones objetivas derivadas de su incapacidad, de la creencia de que no van a encontrarlo debido a su discapacidad, o razones familiares o personales (en torno al 12% en cada caso).

GRÁFICO N.º 32

#### RAZONES PARA NO BUSCAR EMPLEO. DEFICIENCIA SENSORIAL



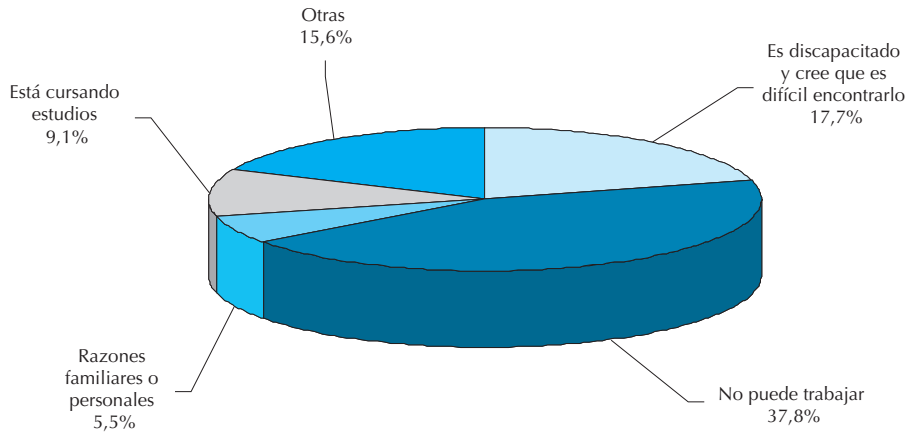
### Personas con deficiencia física

497 personas con deficiencia física han ofrecido sus razones para no buscar empleo, apreciándose que son más similares a las que daban las personas con deficiencia mental que a las dadas por las personas con deficiencia sensorial.

De nuevo parece que estas personas no buscan empleo porque están convencidas de no poder trabajar (37,8%) y, en muchos casos, creen que aunque puedan trabajar no encontrarán trabajo por ser personas con discapacidad (17,7%).

GRÁFICO N.º 33

RAZONES PARA NO BUSCAR EMPLEO. DEFICIENCIA FÍSICA



## 2.4. RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ESTUDIOS Y LA SITUACIÓN LABORAL

La relación entre estas dos variables se analiza recodificando sus categorías en un menor número, de manera que los resultados permitan aplicar un estadístico de contraste (Chi-cuadrado de Pearson), al objeto de conocer la relación estadística entre ambas.

### 2.4.1. Situación general

Tomando la información disponible sobre el total de la población en estudio en estas dos variables, la situación apreciada es la siguiente:

TABLA N.º 16

RELACIÓN NIVEL DE ESTUDIOS Y SITUACIÓN LABORAL

			Nivel de estudios			Total
			Sin estudios	Estudios primarios	Estudios secundarios, FP o superiores	
Actividad económica	<b>Trabaja, ha trabajado o busca trabajo</b>	Frecuencia	125	782	281	1.188
		% filas	10,5%	65,8%	23,7%	100,0%
	<b>Incapacitado</b>	% columnas	15,7%	50,2%	59,7%	42,1%
		Frecuencia	218	189	33	440
	% filas	49,5%	43,0%	7,5%	100,0%	
	% columnas	27,4%	12,1%	7,0%	15,6%	





TABLA N.º 16

## RELACIÓN NIVEL DE ESTUDIOS Y SITUACIÓN LABORAL

			Nivel de estudios			TOTAL
			Sin estudios	Estudios primarios	Estudios secundarios, FP o superiores	
Actividad económica	<b>Pensionista</b>	Frecuencia	320	239	62	621
		% filas	51,5%	38,5%	10,0%	100,0%
		% columnas	40,2%	15,4%	13,2%	22,0%
	<b>Otros</b>	Frecuencia	134	347	95	576
		% filas	23,3%	60,2%	16,5%	100,0%
		% columnas	16,8%	22,3%	20,2%	20,4%
<b>TOTAL</b>	Frecuencia	797	1.557	471	2.825	
	% filas	28,2%	55,1%	16,7%	100,0%	
	% columnas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Al valorar de nuevo la actividad económica recordamos que, a nivel general, la situación predominante es la de estar trabajando (42,1%), lo cual incluye situaciones de trabajador en activo, en paro, pero con experiencia laboral previa, y en busca del primer empleo. Estas personas con trabajo son, predominantemente, personas con estudios primarios (65,8%) o secundarios, formación profesional o universitarios (23,7%).

Otro porcentaje considerablemente alto es el de las personas que perciben pensiones contributivas o no contributivas de invalidez (22%), de las que más de la mitad (51,5%) son personas sin estudios, y un 38,5% personas con estudios primarios.

Las personas que se consideran a sí mismas incapacitadas para el trabajo son el 15,6% de la población en estudio y su distribución por nivel de estudios resulta muy similar a la de los pensionistas: la mitad carece de estudios (49,5%) y el 43% tiene estudios primarios.

Si analizamos la información por la variable nivel de estudios, vemos que el grupo mayoritario está compuesto por personas que tienen estudios primarios (55,1%) y que sólo la mitad (50,2%) está trabajando o buscando empleo.

Las personas que tienen estudios superiores a los primarios (secundaria, formación profesional o estudios universitarios) son el 16,7%, y de ellas, el 59,7% está trabajando o buscando empleo.

Por último, las personas con discapacidad que carecen de estudios (28,2%) mayoritariamente reciben pensiones (40,2%) o se consideran incapacitadas para el empleo (27,4%), siendo muy pocas las que trabajan o buscan empleo en la actualidad (15,7%).

La asociación entre las categorías de estas dos variables indica que a mayor nivel de estudios se observa mayor tendencia hacia la actividad laboral y resulta estadísticamente significativa incluso a un nivel de significación del 99%.

**Pruebas de Chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	471,470 <sup>a</sup>	6	0,000
Razón de verosimilitud	484,563	6	0,000
Asociación lineal por lineal	103,607	1	0,000
Número de casos válidos	2.825		

<sup>a</sup> 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 73,36.

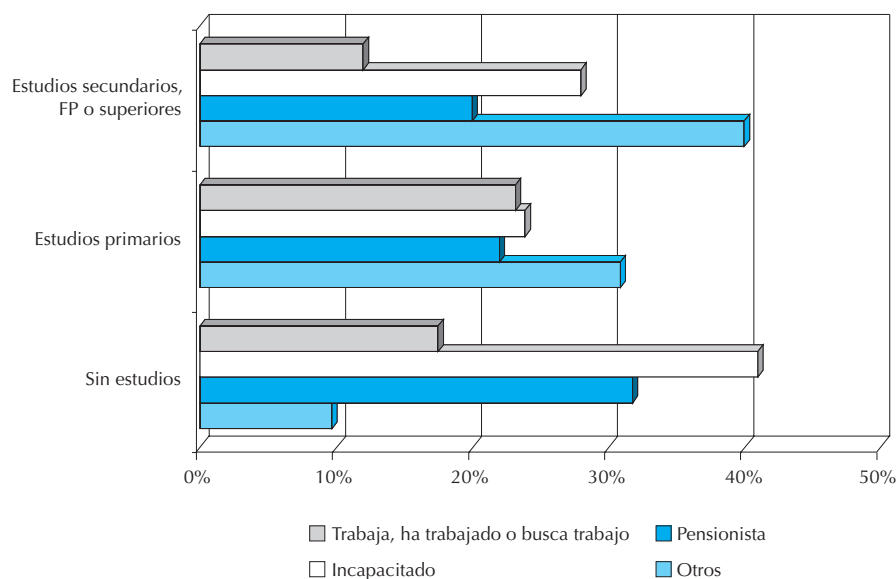
### 2.4.2. Situación en función del tipo de deficiencia

Para confirmar que la relación entre estas dos variables se mantiene en cada uno de los tres tipos de deficiencia, hemos repetido el análisis particularizado para las personas que presentan deficiencia mental, sensorial o física.

#### 2.4.2.1. Deficiencia mental

GRÁFICO N.º 34

### NIVEL ESTUDIOS-ACTIVIDAD ECONÓMICA. DEFICIENCIA MENTAL



De las 731 personas con deficiencia mental, el 57,7% no tiene estudios o son analfabetas. De estas personas, el 41% son pensionistas, el 31,8% se consideran incapacitadas para el trabajo y sólo el 9,7% está trabajando o buscando empleo.

El 35,4% tiene estudios primarios y su actividad económica varía considerablemente de la de las personas que no tienen estudios. En este caso se observa que sólo el 23,9% es pensionista y el 22% se considera incapacitado, mientras que el 30,9% prefiere depender de un salario.

Esta misma situación se mantiene en el grupo de personas con deficiencia mental que tienen estudios secundarios, profesionales o universitarios y que supone el 6,8%. En este grupo se mantienen muy similares a los anteriores los porcentajes de las personas que perciben pensiones (28%) o se consideran incapacitadas (20%), pero aumenta considerablemente el porcentaje de las que son o pretenden ser activas laboralmente (40%).

A la vista de los resultados del contraste estadístico se confirma la hipótesis de que a mayor nivel de estudios de las personas con discapacidad, hay mayores expectativas laborales.

**Pruebas de Chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	74,254 <sup>a</sup>	6	0,000
Razón de verosimilitud	74,147	6	0,000
Asociación lineal por lineal	20,337	1	0,000
Número de casos válidos	731		

<sup>a</sup> 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,58.

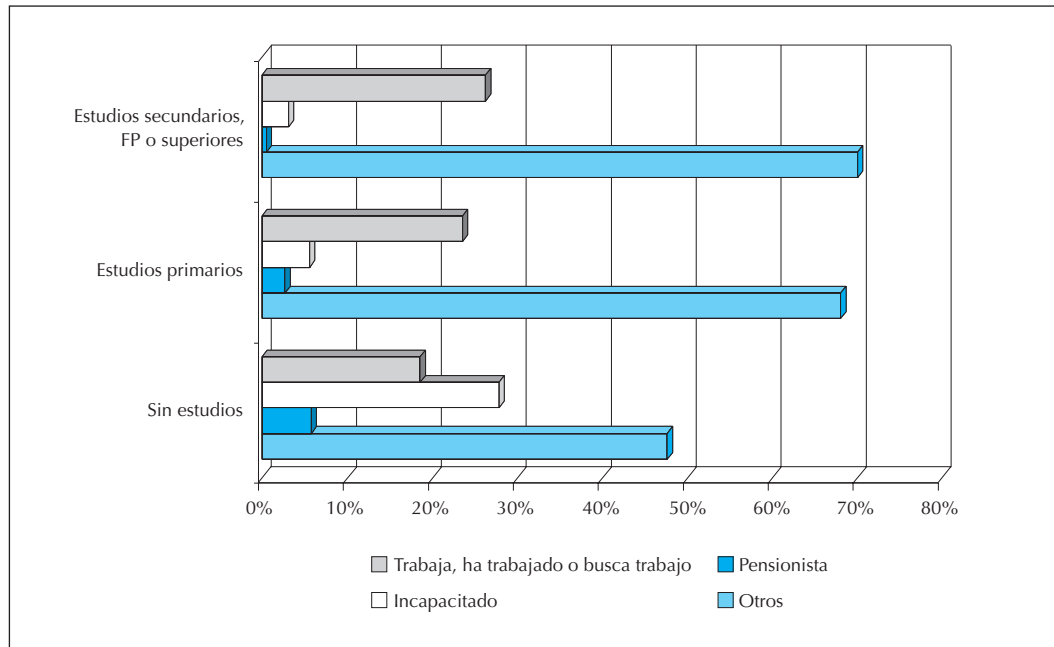
#### 2.4.2.2. Deficiencia sensorial

Las 834 personas con deficiencia sensorial se distribuyen de manera diferente respecto a la variable nivel de estudios que las personas con deficiencia mental, siendo mayoritario el grupo de las personas que tienen estudios primarios (66,4%), seguido por el de las que tienen estudios secundarios, profesionales o superiores (23,3), y siendo menos representativo el grupo de personas sin estudios (10,3%).

Lo mismo ocurre con la variable actividad económica, en la que se aprecia que la mayoría desea trabajar (66,4%) y muy pocos perciben pensiones (7,3%).

GRÁFICO N.º 35

NIVEL ESTUDIOS-ACTIVIDAD ECONÓMICA. DEFICIENCIA SENSORIAL



Lo que sí se mantiene es la tendencia de que, a mayor nivel de estudios, mayor porcentaje de personas busca trabajo y menor porcentaje percibe pensiones o se considera incapacitado para el trabajo. Así, de las personas que tienen estudios secundarios, profesionales o superiores, el 70,1% busca empleo o está trabajando, y sólo el 3,1% recibe pensiones. De las personas con deficiencia sensorial que tienen nivel de estudios primarios, el 68,1% trabaja o busca empleo y sólo el 5,6% percibe una pensión. Sin embargo, de las personas que no tienen estudios, sólo el 47,7% depende de un salario, mientras que el 27,9% recibe una pensión.

La asociación entre las dos variables resulta, de nuevo, significativa:

Pruebas de Chi-cuadrado

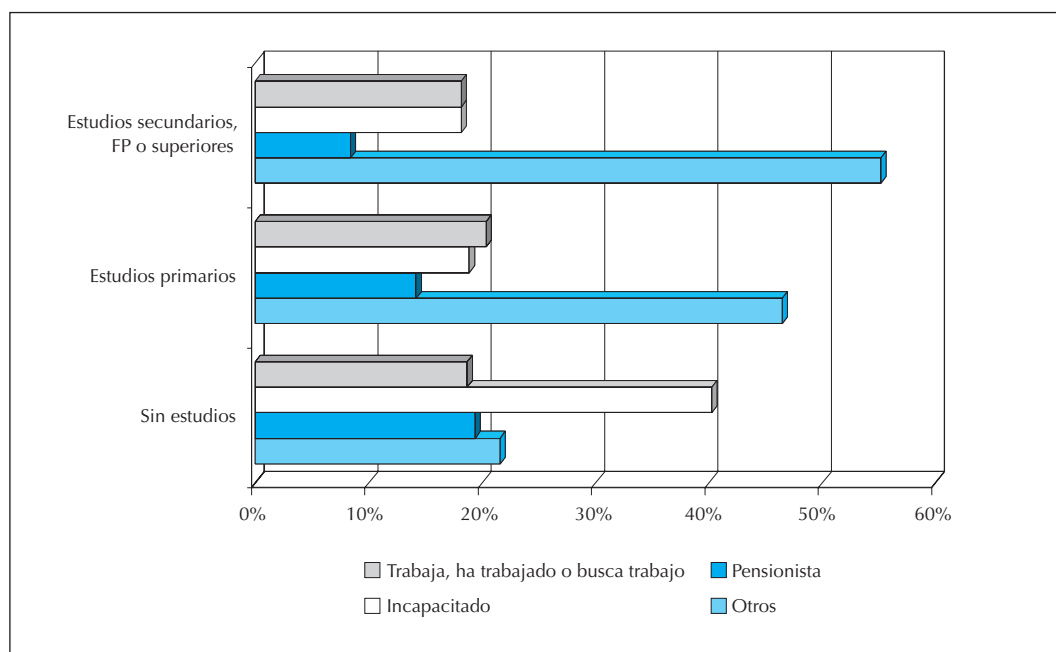
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	70,359 <sup>a</sup>	6	0,000
Razón de verosimilitud	51,923	6	0,000
Asociación lineal por lineal	2,079	1	0,149
Número de casos válidos	834		

<sup>a</sup> 2 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,17.

## 2.4.2.3. Deficiencia física

GRÁFICO N.º 36

## NIVEL ESTUDIOS-ACTIVIDAD ECONÓMICA. DEFICIENCIA FÍSICA



Las personas con deficiencia física vuelven a presentar una situación intermedia entre la deficiencia mental y la sensorial. Su distribución es similar a la de las personas con deficiencia sensorial, respecto a la variable nivel de estudios (el 21,9% tiene estudios secundarios, profesionales o superiores, el 63,7% estudios primarios y el 14,4% no tiene estudios); pero aunque la situación predominante es la de trabajar o buscar empleo (44,8%), el porcentaje de personas que percibe pensiones es del 21,9% y el 13,7% se considera incapacitado para el trabajo.

De nuevo se observa que las personas con un nivel de estudios superior a la educación primaria se encuentran en situación laboral activa en un porcentaje superior a las que perciben pensiones o se declaran incapacitadas para el trabajo (55,2% frente al 18,2% y 8,4%). Esta situación se mantiene entre las personas que tienen estudios primarios, en las que baja el porcentaje de trabajadores (46,5%), pero también el de los incapacitados (14%), y se mantiene el de los pensionistas (18,9%). Esta tendencia cambia en las personas sin estudios, puesto que, mayoritariamente, perciben pensiones (40,3%) y trabajan o buscan empleo casi en el mismo porcentaje en el que se consideran incapacitados (21,6% y 19,4% respectivamente).

La asociación entre estas dos variables es, igualmente, significativa:

**Pruebas de Chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	53,670 <sup>a</sup>	6	0,000
Razón de verosimilitud	53,426	6	0,000
Asociación lineal por lineal	16,097	1	0,000
Número de casos válidos	929		

<sup>a</sup> 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 18,32.



SEGUNDA PARTE DEL  
ESTUDIO TRANSICIÓN  
ESCUELA-EMPLEO DE  
LAS PERSONAS CON  
DISCAPACIDAD.  
ANÁLISIS DE CASOS







## METODOLOGÍA DE LA SEGUNDA PARTE DEL ESTUDIO

1. Objetivos
2. Fuentes de información
3. Unidades en estudio. Características de los casos
4. Método y técnicas de análisis

# 1



# 1. METODOLOGÍA DE LA SEGUNDA PARTE DEL ESTUDIO

) La finalidad de este segundo estudio incluido en el proyecto Transición Escuela-Empleo es conocer las acciones que con este perfil de actividad se realizan en los centros de España. Para su análisis hemos utilizado la metodología de estudio de casos, de manera que nos permita valorar el ajuste de la transición al modelo representado por los estándares profesionales de organización del centro o programa, orientación y formación profesional y ocupacional, e inserción laboral.

## 1.1. OBJETIVOS

) El estudio pretende:

1. Analizar la organización y desarrollo de los programas formativos que se imparten a las personas con discapacidad en las modalidades de formación profesional, garantía social, formación ocupacional y acciones formativas enmarcadas en las iniciativas europeas.
2. Conocer los componentes específicos de los programas de inserción laboral dirigidos a conseguir la ocupación o empleo de las personas con discapacidad.
3. Examinar los procesos seguidos en las acciones de orientación profesional y o intermediación laboral destinados a las personas con discapacidad, en tanto que tareas básicas en la Transición Escuela-Empleo.
4. Identificar los elementos clave para el éxito de los programas de transición entre la formación reglada y el empleo de las personas con discapacidad y el tipo de acciones que se ajusta más a los principios teóricos de esta acción educativa especializada.

## 1.2. FUENTES DE INFORMACIÓN

) Para llevar a cabo este estudio hemos contado con la colaboración de 15 corresponsales, lo que nos ha permitido analizar una amplia muestra de acciones en toda la geografía española.

Estos corresponsales fueron formados en la teoría y metodología del estudio y recibieron instrucciones sobre la selección de casos y la aplicación del cuadernillo de

trabajo que permitía recoger la información de los casos. Este cuadernillo es una adaptación de la *Guía de Integración Laboral para personas con discapacidad. Guía de Estándares* (Fernández Fernández [dir., 1997], especialmente realizada para valorar la Transición Escuela-Empleo, y se divide en los siguientes apartados:

## 1) Información básica del programa o centro

En este primer apartado se recogen los datos que permiten identificar el centro o programa. En concreto, la información solicitada es la siguiente:

CUADRO N.º 9

### VARIABLES RECOGIDAS EN EL CUADERNO DE TRABAJO

TIPO DE CENTRO O PROGRAMA	FORMACIÓN REGLADA	<input type="checkbox"/> IES integración <input type="checkbox"/> FP integración <input type="checkbox"/> Transición a la vida adulta <input type="checkbox"/> Preparación para reincorporarse a FP <input type="checkbox"/> Garantía Social	OBSERVACIONES
	FORMACIÓN OCUPACIONAL	<input type="checkbox"/> INEM <input type="checkbox"/> Centro Ocupacional <input type="checkbox"/> Garantía Social	
	PROGRAMA DE INSERCIÓN LABORAL	<input type="checkbox"/> Escuela-taller <input type="checkbox"/> Programa de Integración <input type="checkbox"/> EQUAL	

USUARIOS		
DISCAPACIDAD		
<input type="checkbox"/> Física <input type="checkbox"/> Psíquica	<input type="checkbox"/> Leve <input type="checkbox"/> Moderada	<input type="checkbox"/> 16-24 <input type="checkbox"/> Mayores de 25 <input type="checkbox"/> Ambos
<input type="checkbox"/> Sensorial	<input type="checkbox"/> Auditiva <input type="checkbox"/> Visual	

ENTORNO	<input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Urbano
---------	---

#### DATOS DEL CORRESPONSAL:

NOMBRE DEL CORRESPONSAL:  
 NOMBRE DEL DELEGADO/A DEL CORRESPONSAL:

DESCRIPCIÓN DEL CENTRO Y/O PROGRAMA:

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ATENDIDA:

RELACIÓN DE ACTIVIDADES MÁS IMPORTANTES DEL CENTRO Y/O PROGRAMA:

## 2) Instrucciones para cumplimentar el cuaderno de trabajo

Descripción del instrumento e instrucciones y ejemplos para su aplicación. Según puede verse en el Anexo, las instrucciones escritas permiten garantizar la convergencia de la información y asegurar la validez del contenido.

## 3) Factores, estándares e indicadores de calidad

El cuaderno incluye los tres factores a analizar: aspectos organizativos, acciones formativas y de orientación profesional y acciones de adaptación e inserción laboral.

Cada uno de estos tres factores presenta la descripción de los aspectos más importantes a analizar y, a continuación, muestra los estándares que lo componen, seguidos de los indicadores que permiten valorar su grado de cumplimiento. Con cada estándar se sigue el siguiente proceso: primero se valora para cada indicador si el centro o programa lo cumple, no lo cumple, o resulta no aplicable, describiendo, a continuación, las evidencias más destacables en el estándar, en referencia, únicamente, a las acciones más importantes. Una vez analizados todos los estándares del factor, se expresan las áreas fuertes, comentando el grado de desarrollo de los estándares más relevantes.

CUADRO N.º 10

### EJEMPLAR DE ESTÁNDAR

FACTOR C.: INSERCIÓN LABORAL	C.4.			
<p><b>ESTÁNDAR C.4.</b>  <i>Se desarrolla por escrito un plan personal de adaptación laboral basado en el historial previo y en el que se especifican los métodos y técnicas de intervención para cada usuario.</i></p>				
<p><b>a. Asignación de trabajos adecuados a las metas de adaptación laboral de la persona y el mercado laboral circundante.</b></p> <p><i>Acciones a valorar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Criterio de asignación utilizado.</li> <li><input type="checkbox"/> Grado de consenso establecido con el trabajador.</li> <li><input type="checkbox"/> Informes en los que se reflejan las asignaciones establecidas.</li> </ul>	<p>VALORACION (Ejemplo el indicador?)</p> <table border="1"> <tr> <td>SI</td> <td>NO</td> <td>NA</td> </tr> </table>	SI	NO	NA
SI	NO	NA		
<p><b>b. Equipo de especialistas en adaptación e integración laboral, bajo cuya supervisión se realizan las acciones de adaptación laboral.</b></p> <p><i>Acciones a valorar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Perfil profesional de las personas que componen el equipo (formación, experiencia, etc.).</li> <li><input type="checkbox"/> Especificación de las responsabilidades de cada miembro del equipo.</li> </ul>	<table border="1"> <tr> <td>SI</td> <td>NO</td> <td>NA</td> </tr> </table>	SI	NO	NA
SI	NO	NA		
<p><b>c. Informe personal, para ser presentado a la empresa, en el que figuran todas y cada una de las acciones desarrolladas por la persona con discapacidad.</b></p> <p><i>Acciones a valorar:</i></p> <p>Aspectos contemplados en el informe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Programa de actividades seguido por cada usuario.</li> <li>(2) Características técnicas de los programas.</li> <li>(3) Nombre y cargo desempeñado por los profesionales que lo han desarrollado.</li> <li>(3) Habilidades y conocimientos adquiridos por el usuario.</li> </ul>	<table border="1"> <tr> <td>SI</td> <td>NO</td> <td>NA</td> </tr> </table>	SI	NO	NA
SI	NO	NA		
<p><b>d. Sistema de valoración y revisión del plan individualizado de adaptación laboral.</b></p> <p><i>Acciones a valorar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Especificación de la fecha de inicio y previsión de la fecha de finalización.</li> <li><input type="checkbox"/> Características del calendario de revisión establecido.</li> <li><input type="checkbox"/> Criterio de logro para cada objetivo.</li> <li><input type="checkbox"/> Sistema de valoración de logros.</li> <li><input type="checkbox"/> Periodicidad y tipo de revisión realizada.</li> </ul>	<table border="1"> <tr> <td>SI</td> <td>NO</td> <td>NA</td> </tr> </table>	SI	NO	NA
SI	NO	NA		
<p style="text-align: center;"><b>EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR C.4.</b>                      Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes</p>				

El contenido de cada factor es el siguiente:

FACTOR A: Organización del centro o programa.

Las normas profesionales de este bloque definen y describen la disponibilidad de todo un proceso establecido para analizar las características, habilidades y necesidades, tanto sentidas como percibidas, de las personas con discapacidad; proceso que permitirá tomar decisiones sobre las acciones que se llevarán a cabo en función de los resultados obtenidos. Se trata de reflejar, en este factor, una concepción moderna del diagnóstico, concebido como un análisis de las habilidades que el sujeto ya posee y que pueden ser potenciadas para mejorar sus posibilidades de empleo, aunque sin olvidar el análisis de aquellas limitaciones que son inherentes a su condición de persona con discapacidad, y entendiéndolo, también, como un proceso de valoración que no tiene un fin en sí mismo sino en cuanto que permite tomar decisiones sobre el proceso que debe acometerse con cada una de las personas evaluadas.

Este primer factor incluye 4 estándares que analizan la estructura organizativa del programa o centro:

#### **FACTOR A: Organización del centro o programa**

##### **ESTÁNDAR A.1.**

*Existe un equipo directivo que presenta sus programas dentro de un plan general y mantiene líneas de responsabilidad y comunicación entre las diferentes áreas, de acuerdo con la política establecida por el centro.*

##### **ESTÁNDAR A.2.**

*La organización basa su programa en las necesidades de los usuarios y las oportunidades existentes en el entorno. Se mantiene una comunicación efectiva entre la organización y la comunidad para que el programa y los servicios puedan utilizarse apropiadamente.*

##### **ESTÁNDAR A.3.**

*La organización tiene claramente establecidos los servicios que puede proporcionar a los usuarios. Estos servicios se establecen mediante análisis de necesidades en la población potencial de usuarios.*

##### **ESTÁNDAR A.4.**

*El lugar y las instalaciones transmiten al público una imagen positiva y se mantienen al nivel de las instituciones comunitarias ordinarias que sirven a objetivos similares.*

**FACTOR B: Orientación y Formación Profesional y Ocupacional**

En este factor se incluye una serie de normas de calidad dirigidas a valorar el desarrollo de las acciones de orientación profesional y formativas. Incluye el análisis de las posibilidades laborales disponibles en la comunidad y las actividades por medio de las cuales los alumnos pueden adquirir la capacidad necesaria para desempeñar una determinada tarea laboral, utilizando para ello, planes individualizados aplicados con una metodología adaptada a sus características, habilidades y necesidades personales. Incluye seis estándares relacionados con las acciones formativas y de orientación profesional.

**FACTOR B: Orientación y formación profesional y ocupacional****ESTÁNDAR B.1.**

*Antes de planificar la acción orientadora y formativa, la organización realiza un estudio de mercado con el fin de identificar las necesidades y posibilidades laborales disponibles en el entorno comunitario.*

**ESTÁNDAR B.2.**

*La acción de orientación y/o formación profesional se inicia con una recogida de información que permite establecer las posibilidades de integración laboral de cada persona, así como identificar los niveles funcionales que pueden o deben ser mejorados.*

**ESTÁNDAR B.3.**

*La orientación profesional es un proceso global y sistemático cuyo objetivo consiste en asesorar a la persona con discapacidad en su desarrollo profesional, basándose en información personal, médica, psicológica, social y cultural, y en la valoración de conductas relacionadas con el trabajo.*

**ESTÁNDAR B.4.**

*Cada usuario dispone de su propio programa personal de orientación/formación, donde figura la información disponible sobre las tareas en que va a ser formado y los niveles funcionales iniciales.*

**ESTÁNDAR B.5.**

*El programa formativo dispone de una serie de datos que describen y especifican con detalle las características y métodos a utilizar en la acción orientadora y formativa.*

**ESTÁNDAR B.6.**

*Cada cierto tiempo se revisan las características y habilidades sociolaborales de los usuarios, así como el contenido del programa formativo, los materiales y el equipamiento utilizado, para decidir, en función de las primeras, si es necesario realizar modificaciones en los segundos.*



**FACTOR C: Inserción laboral.**

Las normas de calidad de este bloque valoran la parte laboral en la transición entre la formación ocupacional o pre-laboral y el empleo protegido u ordinario. Incluyen el análisis de la consecución del nivel de desarrollo profesional de cada usuario en función de sus intereses profesionales, sociales y personales, sus características físicas y sus habilidades. El factor establece que esta acción debe basarse en el desarrollo de las habilidades necesarias para desempeñar el puesto de trabajo mediante la aplicación de planes individualizados y por medio de técnicos bien cualificados que, además, deberán asumir la labor de mantenerse en contacto con el ámbito empresarial y con los usuarios, una vez hayan conseguido el puesto de trabajo. En este último factor se incluyen seis estándares que permiten identificar los elementos claves en el proceso de adaptación e incorporación al mundo laboral.

**FACTOR C: Inserción laboral****ESTÁNDAR C.1.**

*Antes de iniciar el proceso de inserción laboral, se analizan las habilidades requeridas o deseadas por la persona, al objeto de lograr sus propias metas y funcionar en la comunidad de la manera más independiente posible.*

**ESTÁNDAR C.2.**

*Las acciones de colocación y promoción de empleo incluyen el contacto con los empresarios para promover y/o identificar oportunidades laborales para personas con discapacidades, así como la realización in situ de análisis del puesto y el planteamiento de recomendaciones para ajustar o modificar el lugar o modo de trabajo cuando sea apropiado.*

**ESTÁNDAR C.3.**

*Los servicios de adaptación laboral se dirigen al desarrollo de las capacidades, conocimientos y habilidades básicas necesarias para conseguir y mantener un puesto de trabajo.*

**ESTÁNDAR C.4.**

*Se desarrolla por escrito un plan personal de adaptación laboral basado en el historial previo y en el que se especifican los métodos y técnicas de intervención para cada usuario.*

**ESTÁNDAR C.5.**

*Las acciones de seguimiento del programa de inserción laboral incluyen la disponibilidad de personal profesional apropiado para asesorar a la persona con discapacidad y al empresario y proporcionar servicios de apoyo, si son requeridos.*

**ESTÁNDAR C.6.**

*Se desarrolla un sistema de seguimiento y control del éxito alcanzado en la adaptación laboral de las personas con discapacidad, basado en el análisis del número de personas que se mantienen en un puesto y en el número de las que, por el contrario, tienen que modificar algún aspecto del mismo o, incluso, abandonarlo.*

### 1.3. UNIDADES EN ESTUDIO. CARACTERÍSTICAS DE LOS CASOS

- ) La metodología de estudio de casos nos permite analizar la calidad con la que se está desarrollando en la actualidad la Transición Escuela-Empleo de las personas con discapacidad. Hemos analizado una gran cantidad de información proveniente de 100 proyectos en desarrollo y cuya fijación ha sido hecha por Comunidades Autónomas en función del porcentaje de personas con discapacidad que hay en cada una de ellas.

TABLA N.º 17

DISTRIBUCIÓN POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS	
Comunidad Autónoma	Número
Andalucía	13
Aragón	3
Asturias	3
Baleares	2
Canarias	3
Cantabria	3
Castilla-La Mancha	6
Castilla y León	6
Cataluña	13
Extremadura	3
Galicia	6
Madrid	12
Murcia	3
Navarra	3
País Vasco	6
La Rioja	2
Valencia	12
Ceuta y Melilla	1
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>

Los proyectos concretos han sido seleccionados en cada Comunidad Autónoma por el corresponsal correspondiente, de acuerdo con el criterio de ejemplaridad y con la distribución nacional prevista en cuatro categorías:

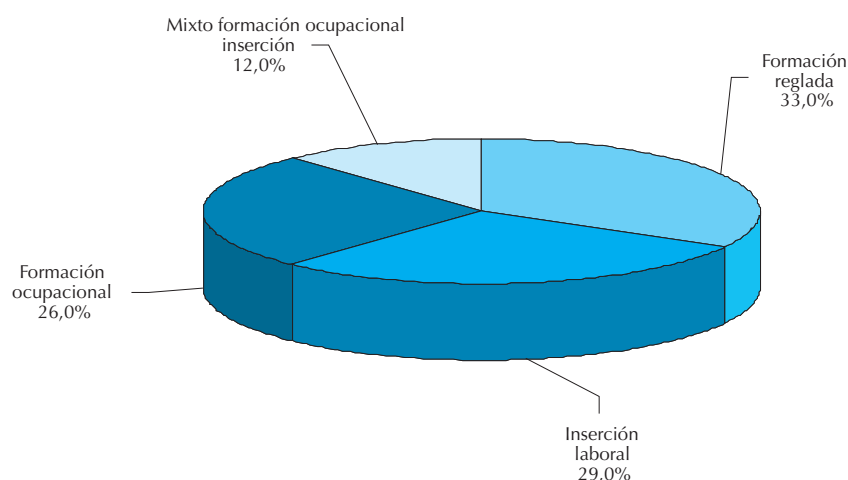
- 1. Programas de formación reglada.** Son acciones de formación profesional especial (transición a la vida adulta) o adaptada y programas de Garantía Social. Incluyen también ciclos formativos de grado medio y superior y módulos profesionales II y III, así como programas de formación secundaria impartidos en IES con integración de personas con discapacidad.
- 2. Programas de formación ocupacional.** En esta categoría se incluyen los programas formativos de los centros ocupacionales, los programas de formación e inserción profesional, formación profesional continua, recuperación profesional y programas de garantía social no reglados.

3. **Programas de inserción laboral.** En este grupo se incluyen todas las acciones llevadas a cabo por los servicios de intermediación o servicios integrados de empleo. Fundamentalmente está formado por escuelas-taller, programas de integración laboral y proyectos EQUAL.
4. **Programas mixtos de formación ocupacional e inserción laboral.** Esta cuarta categoría agrupa aquellas acciones de formación no reglada (sobre todo centros ocupacionales) que incluyen, además, un programa de inserción laboral para las personas que han concluido con éxito la etapa formativa.

El nivel de representación de cada uno de estos tipos de programas en nuestra muestra es el siguiente:

GRÁFICO N.º 37

## DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN TIPO DE PROGRAMA



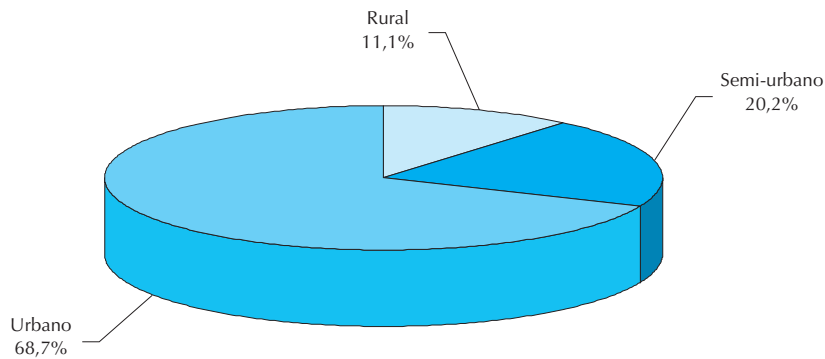
La mayoría de estas acciones se destina a personas con todo tipo de deficiencia (62%) o específicamente con deficiencia psíquica (27%), existiendo muy pocas dirigidas a personas con deficiencia sensorial (6%) o física (5%).

Los programas de formación reglada atienden sobre todo a jóvenes con discapacidad menores de 25 años, y el resto de las acciones se dirige a personas con discapacidad mayores de 16 años.

El entorno en el que se ubican los centros en los que se desarrollan estas acciones es predominantemente urbano, aunque también hay algunas acciones desarrolladas en ámbitos semi-urbanos y rurales, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

GRÁFICO N.º 38

## DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN ENTORNO



Los centros incluidos en este estudio, tanto por su número como por la diversidad de sus características, pueden considerarse como muestra representativa del espectro de actividad a incluir en el constructo «Transición Escuela–Empleo».

#### 1.4. MÉTODO Y TÉCNICA DE ANÁLISIS

) Hemos elegido como método de análisis el **estudio de casos**, por ser el más adecuado cuando el fenómeno en estudio no se distingue del contexto (Yin, 1993). La consideración del contexto como parte del estudio requiere tener en cuenta algunos aspectos tales como el aumento de variables a relacionar con la información recogida, así como el que esta información responda a diversas fuentes, y que los análisis tengan en cuenta la valoración de contenidos y percepciones subjetivas de los participantes.

Es importante también considerar que los estudios de casos, en tanto que experimentos, son generalizables a proposiciones teóricas (Transición Escuela-Empleo) y no a poblaciones o universos. El estudio de casos no constituye una muestra y el objetivo de la investigación es la generalización analítica, es decir, expandir y generalizar teoría y no hacer generalización estadística.

Una de las aplicaciones del estudio de casos es la descripción de una intervención teniendo en cuenta los elementos más influyentes del entorno en el que ocurre. En esta modalidad de estudio de caso descriptivo resulta de gran importancia la teoría que cubre en extensión y profundidad el objeto del caso. Nos referimos en nuestro

estudio al conjunto de estándares, indicadores, acciones y medidas que sirven de referencia de contraste a las unidades de análisis o casos en su descripción de programas y proyectos de formación, orientación e inserción laboral.

Además de la teoría, la unidad de análisis en los estudios de caso es el elemento operativo básico. En nuestro estudio, las cien unidades responden a toda la diversidad de acciones formativas y de transición al empleo.

- **Educación reglada** (MECD):
  - + Especial: formación profesional especial o adaptada. Programas de vida adulta y laboral. Programas de garantía social.
  - + Ciclos formativos: grado medio o superior y módulos profesionales II y III.
  - + ESO y Bachillerato.
- **Educación no reglada** (INEM): Formación profesional ocupacional: formación e inserción profesional. Formación profesional continua. Recuperación profesional.
- **Servicios de intermediación**: programas de valoración y orientación. Servicios integrados de empleo. Programas de empleo con apoyo...

Otro elemento a considerar en el diseño del estudio de caso es la relación entre el propósito (valorar el desarrollo de las modalidades de Transición Escuela-Empleo de personas con discapacidad) y el criterio para interpretar los resultados del cuestionario en el que se describe el cumplimiento de estándares y cómo se llevan a cabo las acciones de transición. La opción de análisis corresponde al conocido como «ajuste al modelo» (*pattern-matching*) descrito por Donald Campbell para valorar la relación entre los elementos de información del caso con la propuesta teórica. En nuestro estudio, las acciones de formación, orientación y los programas de apoyo al empleo son contrastados con la teoría reflejada en los estándares de integración laboral.

La lógica del ajuste al modelo en los estudios de caso descriptivos permite apreciar la validez interna del diseño al poder valorar el contenido de las respuestas asociado con las variables específicas, con el modelo teórico definido con anterioridad a la recogida de la información. El diseño puede concretarse aún más por el conjunto de variables dependientes, no equivalentes, en referencia a la investigación cuasi-experimental definida por Cook y Campbell. De acuerdo con este diseño, un experimento o cuasi-experimento puede tener múltiples variables dependientes, esto es, una variedad amplia de resultados (en nuestros casos, las formas de llevar a efecto y cumplir con los estándares e indicadores de inserción laboral). Si para cada resultado se cumplen ciertos valores previstos, de acuerdo con las diferentes

modalidades de intervención, podremos inferir el grado de ajuste de la teoría con las acciones de Transición Escuela-Empleo.

Estudiar casos bajo el enfoque de ejemplaridad, como ocurre en este estudio, que no bajo el modelo de caso único bajo una perspectiva cualitativa, requiere identificar acciones significativas que por singularidad o por acumulación permitan determinar los elementos más relevantes de la teoría. Esta representatividad del «buen hacer» se identifica por criterio de experto al tener acceso por medio de los corresponsales a todos los centros y actividades de las diferentes comunidades y regiones españolas. El criterio de selección de casos no contempla ninguna restricción más que el número predeterminado para cada región en función de la representación proporcional de población general y con discapacidades. La ejemplaridad busca poner de manifiesto aquellos procesos y resultados de Transición Escuela-Empleo que son reveladores de buen hacer, originalidad y capacidad de emulación o de servir de referencia a otras entidades con proyectos y contextos similares.

Otra situación que se cuida en el modelo de estudio de caso seguido en este trabajo es aquella que nos permite comprender el caso en toda su complejidad. Para ello, el cuestionario utilizado sirve de guía en la anotación de evidencias y permite valorar además de las acciones profesionales, relativas a la inserción laboral, las de gestión del proyecto o programa, en cuanto que conjunto de variables de contexto de gran repercusión en los resultados de la actividad.

La modalidad de entrevista en profundidad seguida por los corresponsales en cada estudio de caso, siguiendo el cuestionario guía, favorece la búsqueda de evidencia significativas.

Para tratar de evitar el que los corresponsales desvíen la anotación de procedimientos y evidencias hacia condiciones no relevantes al considerar un único punto de vista, se ha tenido especial cuidado en la invitación a los profesionales que debían formar parte del grupo de corresponsales, incluyendo a directores y profesionales de atención directa, a representantes de entidades públicas y privadas, y a personas cuya formación y experiencia estuviera compensada entre los ámbitos de la formación y de las entidades de inserción laboral.

Una vez recibidos los 100 cuadernillos de trabajo, la información se ha analizado en dos fases y con dos técnicas diferentes, siendo la primera de ellas de tipo cuantitativo y la otra de tipo cualitativo.

#### **1.4.1. Análisis cuantitativo**

En primer lugar se ha confeccionado una base de datos en la que se han incluido las siguientes variables:

CUADRO N.º 11

## VARIABLES DE ESTUDIO

TIPO DE PROGRAMA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reglado</li> <li>2. Ocupacional</li> <li>3. Inserción</li> <li>4. Mixto O-I</li> </ol>
EDAD DEL USUARIO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 16-24</li> <li>2. &gt; 25</li> <li>3. &gt; 16</li> </ol>
DEFICIENCIA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Física</li> <li>2. Psíquica</li> <li>3. Sensorial</li> <li>4. Auditiva</li> <li>5. Visual</li> <li>6. De todo tipo</li> </ol>
ENTORNO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rural</li> <li>2. Urbano</li> <li>3. Ambos</li> </ol>
COMUNIDAD AUTÓNOMA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Andalucía</li> <li>2. Aragón</li> <li>3. Asturias</li> <li>4. Baleares</li> <li>5. Canarias</li> <li>6. Cantabria</li> <li>7. Castilla-La Mancha</li> <li>8. Castilla y León</li> <li>9. Cataluña</li> <li>10. Extremadura</li> <li>11. Galicia</li> <li>12. Madrid</li> <li>13. Murcia</li> <li>14. Navarra</li> <li>15. País Vasco</li> <li>16. La Rioja</li> <li>17. Valencia</li> <li>18. Ceuta y Melilla</li> </ol>
CUMPLIMIENTO DE INDICADORES	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. SÍ</li> <li>2. NO</li> <li>3. NA (no aplicable)</li> </ol>
AJUSTE AL ESTÁNDAR	<ol style="list-style-type: none"> <li>0. No se cumple</li> <li>1. Ajuste mínimo</li> <li>2. Ajuste medio</li> <li>3. Ajuste máximo</li> <li>9. No aplicable</li> </ol>

Esta base de datos ha sido analizada con el programa estadístico SPSS 11.0, y nos ha permitido establecer una tipología de acciones, determinar el grado de cumplimiento de cada indicador y el nivel de ajuste a cada estándar, entendiendo que un ajuste máximo supone el cumplimiento de todos los indicadores, un ajuste medio el cumplimiento de más del 50% de ellos, y un ajuste mínimo el de, al menos, uno de los indicadores.

Los análisis realizados han sido de tipo descriptivo, con expresión de frecuencias, porcentajes y tablas de contingencia.

### 1.4.2. Análisis cualitativo

Los comentarios anotados en el cuadernillo de trabajo en relación con las evidencias más destacables en cada estándar han sido analizados con la técnica de «análisis de contenido», mediante el programa informático para análisis de textos Qualita.

El proceso seguido ha sido el siguiente:

- 1) Todos los comentarios han sido transformados al formato requerido por el programa para su tratamiento.
- 2) Se han elaborado listados de temas, que funcionan como listas de códigos.
- 3) Cada uno de los textos ha sido codificado, según la lista de temas establecida previamente.
- 4) Se ha calculado la frecuencia de aparición de cada tema o código, tanto para el conjunto de casos como para cada tipo de programa o centro.

#### CUADRO N.º 12

##### EJEMPLO DE NÚMERO DE CITAS REGISTRADAS SOBRE EL EQUIPO DIRECTIVO

Cualidades del equipo directivo	Tipo de centro o programa				Total
	Reglado	Ocupacional	Inserción	Mixto O-I	
Líder	4	11	13	2	30
Estable	8	2	3	7	20
Con experiencia	2	1	1	2	6
Motivador	7	5	4	2	18
Accesible	4	4	2	1	11
Coordinador	3	2	2	4	11
Composición	1	1	5	1	8
Autonomía	2	0	0	0	2



5) A continuación se ha extraído la información relativa a cada uno de los temas o códigos.

### CUADRO N.º 13

#### EJEMPLO DE CITAS DE LOS CENTROS DE INSERCIÓN SOBRE «EL EQUIPO DIRECTIVO COMO LÍDER»

Equipo directivo el liderazgo ejercido (**Inserción, Andalucía 2**).

Su labor como líder y motivadora del equipo se ha demostrado en la formación en el campo de la discapacidad proporcionada a los monitores laborales, que no tenían experiencia en la formación de este tipo de usuarios (**Inserción, Asturias 3**).

Existe un equipo directivo que ejerce el liderazgo en la organización (**Inserción, Castilla y León 5**).

... y orienta al personal de la organización (**Inserción, Castilla y León 6**).

... no existe un equipo directivo que lidere (**Inserción, Castilla-La Mancha 2**).

... existe un director (**Inserción, Castilla-La Mancha 6**).

... muy tenue y puntual en exceso. Existe, pero muy tensionado (**Inserción, Extremadura 2**).

Existe un equipo directivo que motiva, orienta y lidera al personal de la organización (**Inserción, País Vasco 6**).

Trabajan de acuerdo al modelo EFQM de satisfacción de personas. Actualmente están en fase de crear líderes (**Inserción, País Vasco 6**).

... lidera al personal de la organización (**Inserción, Andalucía 6**).

Además de liderazgo se percibe admiración por el trabajo que desempeñan y confianza por el refuerzo y reconocimiento de la labor realizada (**Inserción, Andalucía 6**).

El equipo directivo ofrece indicaciones anuales para establecer los objetivos (**Inserción, Cantabria 3**).

Los orientadores laborales conocen y asumen claramente el liderazgo de la dirección (**Inserción, Andalucía 15**).

Este análisis ha permitido identificar las acciones que se consideran más relevantes en los casos estudiados y generar mapas de significado para cada estándar con la expresión del nivel actual de cumplimiento y la previsión de tareas a cumplir por las acciones de Transición Escuela-Empleo.

## RESULTADOS GENERALES

1. La organización de los Centros y Programas
2. La orientación y formación profesional  
y ocupacional
3. La inserción laboral

# 2



## 2. RESULTADOS GENERALES

- ) A continuación describimos el nivel de ajuste de los cien casos analizados con el modelo de transición, mediante la aplicación de los dieciséis estándares agrupados en tres factores, uno de organización y dos de acción técnica: orientación y formación, e inserción laboral.

La valoración comparada de indicadores nos permite identificar aquellos que se cumplen en la mayoría de los casos, los que presentan menor nivel de realización y quizás, lo más interesante, aquellos que establecen diferencias entre los cuatro grupos de casos con los que hemos trabajado.

### 2.1. LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS Y PROGRAMAS

- ) No existe un único modelo organizacional que resulte aplicable al conjunto de entidades que desarrollan acciones de transición entre la escuela y el empleo. Por esta razón, los estándares que analizamos a continuación nos permiten conocer la filosofía y la estructura de cada organización, así como la forma de trabajar de los directores y técnicos de las instituciones y programas.

#### **ESTÁNDAR A.1.**

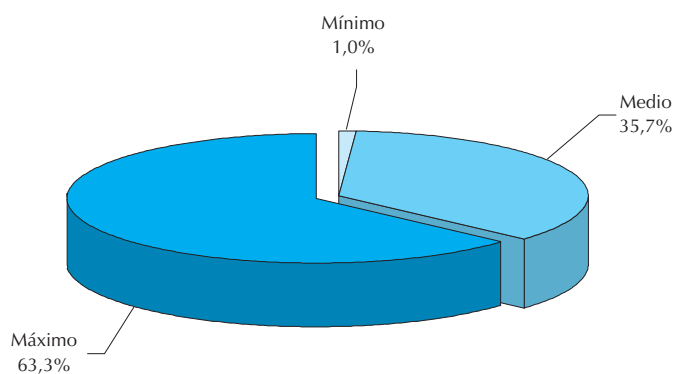
*Existe un equipo directivo que presenta sus programas dentro de un plan general y mantiene líneas de responsabilidad y comunicación entre las diferentes áreas, de acuerdo con la política establecida por el centro.*

Los centros y programas analizados están organizados de acuerdo con un plan general, pero el organigrama funcional no responde en todos los casos a un enfoque de calidad de servicios.

El 63,3% de los proyectos analizados cumple con todos los indicadores de este estándar y un 35,7% presenta un ajuste medio. Como veremos, son los proyectos mixtos formación ocupacional-inserción los que cumplen todos sus indicadores en mayor medida, seguidos por los proyectos de formación ocupacional o de inserción, mientras que los proyectos de formación reglada los cumplen en menor medida.

GRÁFICO N.º 39

**AJUSTE AL ESTÁNDAR A.1.**

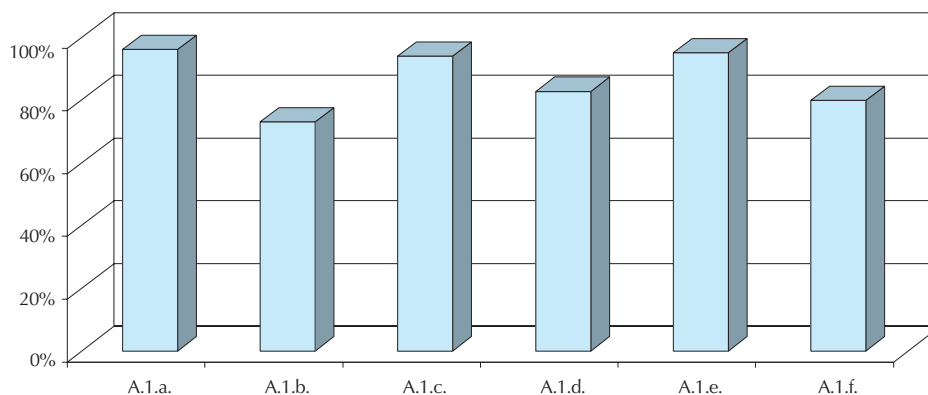


PROGRAMA	A.1.		
	Máximo	Medio	Mínimo
Formación reglada	46,9%	53,1%	
Ocupacional	68,0%	32,0%	
Inserción	69,0%	27,6%	3,4%
Mixto O-I	83,3%	16,7%	
<b>Total</b>	<b>63,3%</b>	<b>35,7%</b>	<b>1,0%</b>

El nivel de cumplimiento de cada indicador se puede observar en el siguiente gráfico:

GRÁFICO N.º 40

**CUMPLIMIENTO DE INDICADORES DEL ESTÁNDAR A.1.**



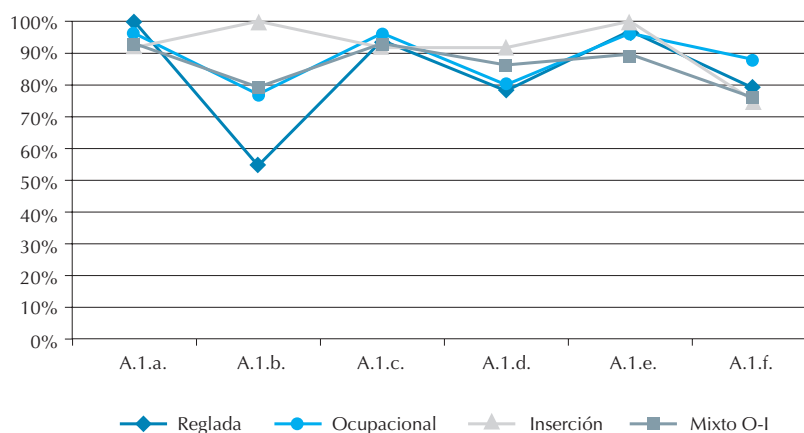
Los indicadores que se cumplen en mayor porcentaje son el A.1.a. (Equipo directivo que motiva, orienta y lidera al personal de la organización), A.1.e. (Reuniones entre el equipo directivo y el personal técnico del centro) y A.1.c. (Información difundida entre el personal sobre las metas y fines generales perseguidos por el centro), que se cumplen, aproximadamente, en el 95% de los casos. El indicador con menor porcentaje de cumplimiento es el A.1.b. (Análisis de la idoneidad del programa con el entorno económico-profesional), que se cumple en el 73% de los casos.

## Valoración comparada de indicadores

El análisis de indicadores en función del tipo de programa nos indica lo siguiente:

GRÁFICO N.º 41

### A.1. PLAN GENERAL



La mayoría de los centros disponen de un equipo directivo que motiva, orienta y lidera al personal de la organización (indicador A.1.a.), considerándose que dicho equipo directivo presenta estabilidad («la dirección ofrece gran estabilidad» —Reglada, Castilla y León 2—; «tanto el equipo directivo como el técnico muestran gran estabilidad» —Ocupacional, Asturias 2—); amplia experiencia, capacidad de motivación, accesibilidad («el equipo directivo está abierto a las ideas y propuestas de todo el personal e igualmente propone proyectos a los técnicos» —Mixto formación ocupacional-inserción, País Vasco 4—) y dotes de coordinación.

Una situación similar se aprecia en la difusión de información entre el personal sobre las metas y fines generales perseguidos por el centro (indicador A.1.c.). En la mayoría de los casos, la información es difundida verbalmente, en reuniones cele-

bradas periódicamente, o a través de documentos, como comunicados, circulares, hojas informativas, protocolos, manuales. Algunos editan una revista interna o disponen de página web e intranet para este fin. Muchos de los programas de formación reglada recogen esta información como documentación propia del proyecto (proyecto educativo, proyecto curricular, programaciones generales anuales...). Por otra parte, la periodicidad de la transmisión de la información varía con independencia del tipo de centro, desde la diaria hasta la anual, pasando por la quincenal, la mensual, la trimestral, la semestral, etc.

Las reuniones entre el equipo directivo y el personal técnico del centro (indicador A.1.e.) tienen una frecuencia variable, que abarca desde las reuniones diarias y semanales hasta las anuales. Dentro de las temáticas tratadas en las mismas se cita constantemente el cumplimiento de objetivos y el establecimiento de metas y fines; con menor frecuencia la formación interna y la distribución de espacios y presupuestos; y en pocas ocasiones temas relativos a la selección de empleados. En alguno de los centros se envía previamente la documentación que se va a manejar en la reunión (*«previamente a la reunión, a todos y cada uno de los componentes de cada equipo se les hace llegar el material y documentación necesaria que se utilizará en las reuniones»* —Inserción, Galicia 3—).

La existencia de sistemas para normalizar procesos y manuales o protocolos de intervención (indicador A.1.d.) es homogénea en los cuatro tipos de casos. Son los centros **mixtos formación ocupacional-inserción** los que disponen de mayor cantidad de materiales, como protocolos de recogida de información inicial y/o específicos de intervención en cada uno de los servicios (*«Se dispone de un protocolo de recogida de información inicial —ICAP—, más un sistema de recogida de datos a través de herramientas válidas para la valoración vocacional, orientación, diagnóstico, diseño de perfil puesto-trabajador»* —Mixto O-I, Andalucía 1—; *«Existen protocolos de actuación documentalmente definidos en cuanto a la intervención laboral»* —Mixto O-I, Navarra 3—). Los centros de formación ocupacional, de inserción y de formación reglada cuentan con manuales de intervención normalizados y utilizan  fichas e informes individualizados para recoger la información de los usuarios.

Los proyectos de formación **ocupacional** disponen en mayor medida que las otras categorías de un sistema de análisis de la calidad de los servicios con elaboración de propuestas anuales de mejora del programa (indicador A.1.f.). Estos centros de formación ocupacional indican que el análisis de la calidad se realiza, sobre todo, aplicando el modelo EFQM o la metodología DAFO. Los programas de formación reglada se limitan a evaluar la consecución de objetivos, aunque algunos también apuntan que están en proceso de consecución de la certificación de calidad ISO. Los proyectos mixtos aplican cuestionarios para evaluar el nivel de satisfacción de los usuarios y de las familias. Los programas de inserción, en algunos casos, aplican guías de estándares (*«El sistema de análisis de calidad se realiza a través de un control de estándares establecidos...»* —Inserción, Andalucía 6—).

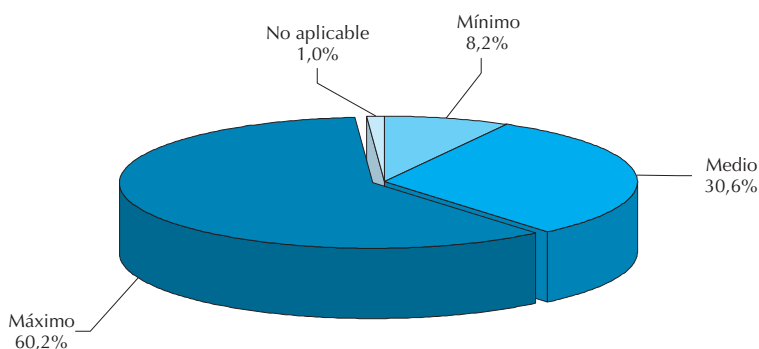
El análisis de la idoneidad del programa con el entorno económico-profesional (indicador A.1.b.) presenta diferencias, comprobándose que los centros que ofrecen programas **mixtos formación ocupacional-inserción** lo realizan más que el resto de los casos. En concreto, se observa que estos centros buscan la adecuación al entorno a partir de consultas de estadísticas sobre distintos sectores profesionales («*se han estudiado aquellos sectores que mayor demanda de personal tenían en la zona*» —Mixto formación ocupacional-inserción, Aragón 1—) y prospecciones de mercado, principalmente, e incluso estudios con universidades, con una periodicidad normalmente anual o bianual. Los programas de formación ocupacional, de inserción y formación reglada también consultan frecuentemente estadísticas del sector provenientes de distintas instituciones, como INEM, Agencias de Desarrollo Local o las mismas asociaciones.

**ESTÁNDAR A.2.**

*La organización basa su programa en las necesidades de los usuarios y las oportunidades existentes en el entorno. Se mantiene una comunicación efectiva entre la organización y la comunidad para que el programa y los servicios puedan utilizarse apropiadamente.*

GRÁFICO N.º 42

**AJUSTE AL ESTÁNDAR A.2.**



PROGRAMA	A.2.		
	Máximo	Medio	Mínimo
Formación reglada	46,9%	34,4%	18,8%
Ocupacional	72,0%	28,0%	
Inserción	55,2%	34,5%	6,9%
Mixto O-I	83,3%	16,7%	
<b>Total</b>	<b>60,2%</b>	<b>30,6%</b>	<b>8,2%</b>



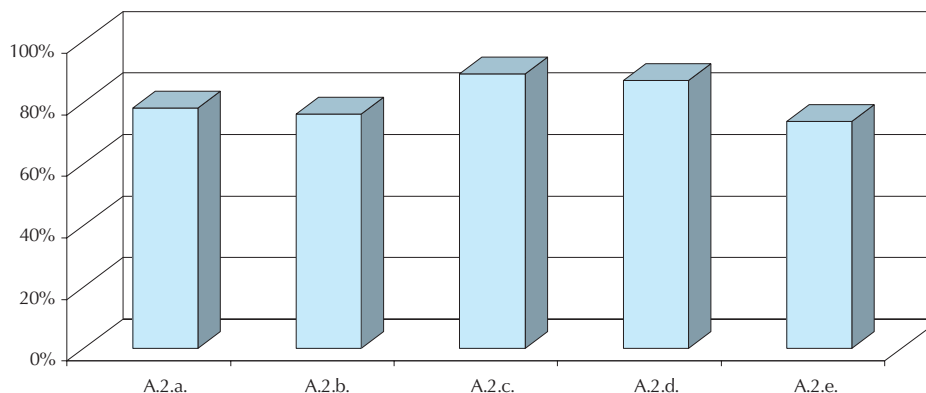
Sorprende comprobar que los programas de formación reglada y las acciones de inserción sean las que apoyen menos el establecimiento de metas y objetivos en el análisis de las necesidades.

El 60,2% de los proyectos obtienen un ajuste máximo en este estándar, mientras que el 30,6% muestran un ajuste medio, apreciándose que hay 8 proyectos (8,2%) que sólo obtienen un ajuste mínimo. Los proyectos mixtos formación ocupacional-inserción son los que obtienen un mayor ajuste máximo, seguidos de cerca por los de formación ocupacional y, ya más de lejos, por los de inserción y formación reglada.

El nivel de cumplimiento general de los indicadores de este estándar es el siguiente:

GRÁFICO N.º 43

#### CUMPLIMIENTO DE INDICADORES DEL ESTÁNDAR A.2.



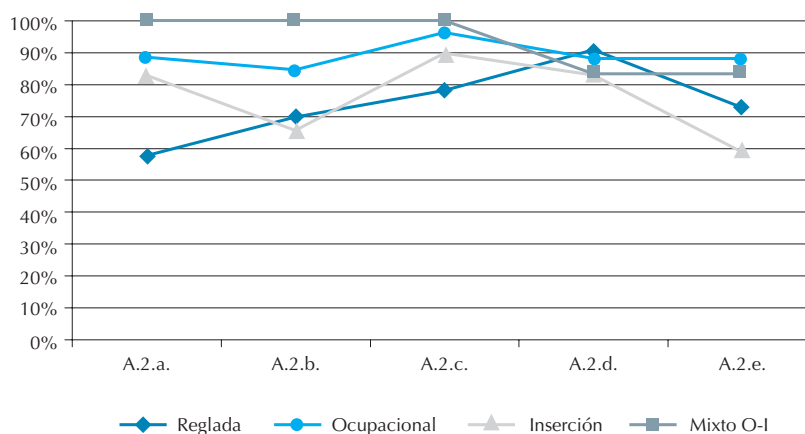
Los indicadores que se cumplen en mayor porcentaje son el A.2.c. (Diseño de un plan de acción para la consecución de objetivos a partir del análisis de necesidades de los usuarios y del entorno comunitario) y el A.2.d. (Adecuación a las disposiciones generales de la normativa en vigor), que se cumplen en el 88,9% y 86,9% de los casos respectivamente; el nivel de cumplimiento de los tres restantes, A.2.a. (Fuentes de información que permiten detectar las necesidades e intereses de los usuarios del programa y el grado de urgencia en la satisfacción de las mismas), A.2.b. (Establecimiento de los objetivos y metas del programa a partir de un análisis sistemático y periódico de las necesidades de los usuarios) y A.2.e. (Previsión de cambios que puedan afectar a la planificación y desarrollo del programa), se sitúa en torno al 75%.

## Valoración comparada de indicadores

El nivel de cumplimiento de cada indicador en función de los cuatro tipos de proyectos nos muestra la siguiente situación:

GRÁFICO N.º 44

### A.2. NECESIDADES DEL USUARIO Y OPORTUNIDADES DEL ENTORNO



El gráfico nos permite apreciar que los proyectos **mixtos formación ocupacional-inserción** presentan un nivel máximo de cumplimiento en casi todos los indicadores, seguidos, y en algunos casos solapados, con los proyectos **de formación ocupacional**, y que los programas de formación reglada y los de inserción se sitúan por debajo de éstos en todos los indicadores, salvo en la adecuación a las disposiciones generales de la normativa en vigor (indicador A.2.d.), en el que los porcentajes de cumplimiento son similares.

En general, todos los proyectos se adecuan a la normativa en vigor dictada por las Administraciones, y realizan revisiones periódicas, generalmente anuales, incorporando inmediatamente cualquier normativa que afecte al programa. Algunos señalan de nuevo su adecuación a la normativa ISO («*la adecuación a la normativa se refleja en los documentos que establece la norma ISO 9002*» —Inserción, País Vasco 6—; «*adecuación a la norma ISO 9001*» —Inserción, Castilla-La Mancha 6—).

También se aprecia cierta homogeneidad en el diseño de un plan de acción para la consecución de objetivos a partir del análisis de necesidades de los usuarios y del entorno comunitario (indicador A.2.c.) en los cuatro tipos de proyectos, ya que todos parten del análisis de las necesidades de los usuarios y del entorno comunitario y organizan itinerarios individuales, en los que se especifican objetivos, actividades, duración, usuarios, recursos humanos y materiales, metodología, etc.

Los **proyectos mixtos formación ocupacional-inserción** son los que en mayor porcentaje disponen y consultan fuentes de información que permiten detectar las necesidades e intereses de los usuarios del programa y el grado de urgencia en la satisfacción de las mismas (indicador A.2.a.), y señalan que las más utilizadas son las propias demandas realizadas por los usuarios, sus familiares y profesionales de atención directa y/o expertos próximos al usuario, organismos oficiales, organizaciones y asociaciones. Esta información se recoge de forma verbal (charlas informativas, entrevistas personales...) y/o escrita (cuestionarios) y con una periodicidad anual. Muchos de los proyectos de formación reglada no realizan un estudio previo de necesidades e intereses de los usuarios porque el programa viene generalmente predeterminado, ofreciendo poca flexibilidad a los centros; no obstante, suelen utilizar para este fin las entrevistas iniciales con el usuario y/o su familia, el contacto diario y cuestionarios de intereses.

El establecimiento de los objetivos y metas del programa a partir de un análisis sistemático y periódico de las necesidades de los usuarios (indicador A.2.b.) está más cuidado en los **proyectos mixtos formación ocupacional-inserción y de formación ocupacional**. En estos dos tipos de programas, el establecimiento de objetivos y metas parte de un sistema de análisis de las necesidades de los usuarios, realizado a través de entrevistas personales e informes de los profesionales. La periodicidad en estos tipos de proyectos es principalmente anual o trimestral.

Los proyectos **de formación ocupacional y mixtos formación ocupacional-inserción** presentan con mayor frecuencia una previsión de cambios que puedan afectar a la planificación y desarrollo del programa (indicador A.2.e.). Las circunstancias que se señalan fundamentalmente en estos dos tipos de programas, así como en los proyectos de inserción, son las relacionadas con los cambios económicos y administrativos, por un lado, y los cambios en la planificación motivados por las necesidades de los usuarios, por otro.

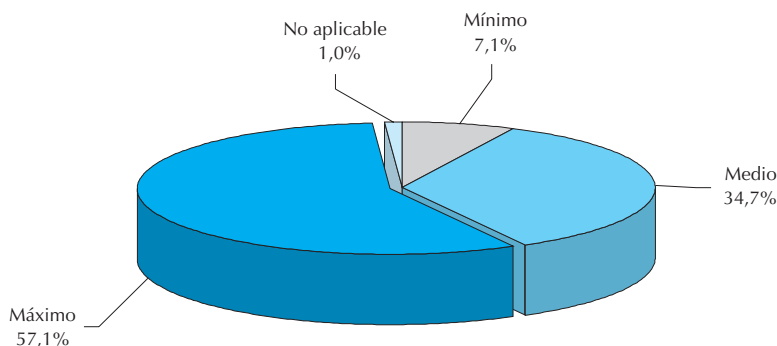
En los proyectos de formación reglada, por lo general, tan sólo se pueden contemplar cambios en función de las necesidades del usuario, ya que los cambios administrativos y económicos no pueden asumirse, normalmente, hasta el curso siguiente.

**ESTÁNDAR A.3.**

*La organización tiene claramente establecidos los servicios que puede proporcionar a los usuarios. Estos servicios se establecen mediante análisis de necesidades en la población potencial de usuarios.*

GRÁFICO N.º 45

**AJUSTE AL ESTÁNDAR A.3.**



PROGRAMA	A.3.		
	Máximo	Medio	Mínimo
Formación reglada	43,8%	43,8%	12,5%
Ocupacional	64,0%	32,0%	4,0%
Inserción	62,1%	27,6%	6,9%
Mixto O-I	66,7%	33,3%	
<b>Total</b>	<b>57,1%</b>	<b>34,7%</b>	<b>7,1%</b>

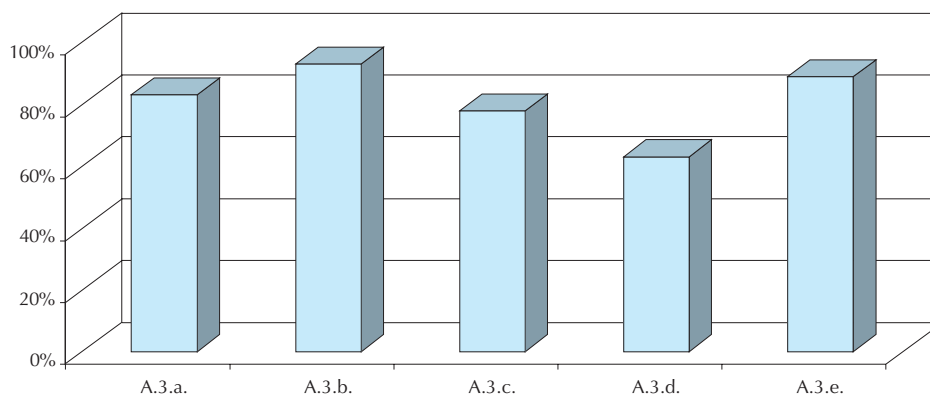
La oferta de servicios es bastante rígida, en especial en la formación reglada, y parece responder de forma lenta a las oportunidades del entorno.

En relación con este estándar (Definición de servicios), el 57,1% de los casos analizados cumple la totalidad de los indicadores, mientras que el 34,7% sólo presenta un nivel de ajuste medio a los mismos. Teniendo en cuenta los diferentes tipos de programas, se aprecia que en los de formación ocupacional, de inserción y mixtos formación ocupacional-inserción, el nivel de ajuste máximo se produce en más del 60% de los casos, frente a los de formación reglada, en los que dicho porcentaje no llega al 50%.

El nivel de cumplimiento de los distintos indicadores de este estándar se puede valorar en el siguiente gráfico:

GRÁFICO N.º 46

### CUMPLIMIENTO DE INDICADORES DEL ESTÁNDAR A.3.



Los indicadores que se cumplen en mayor medida son el A.3.b. (Catálogo completo de los servicios que ofrece la organización), A.3.e. (Actuación de «derivación» hacia otros servicios cuando se considera necesario) y A.3.a. (Establecimiento de los servicios de acuerdo con un análisis sistemático de las necesidades de los usuarios).

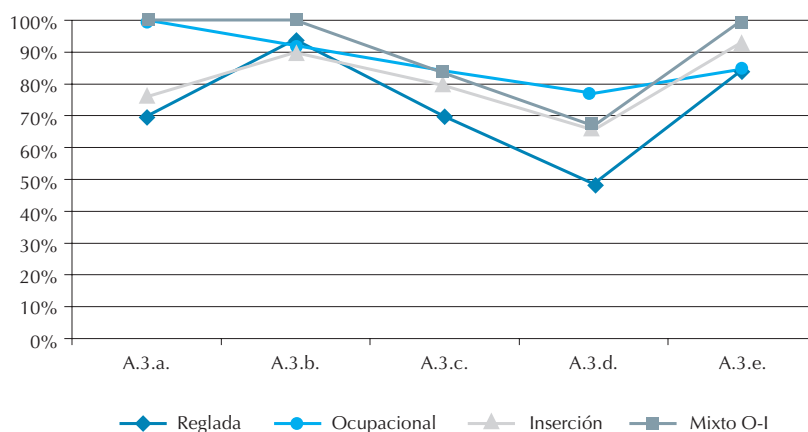
El porcentaje de cumplimiento es ligeramente inferior en el indicador A.3.c. (Disponibilidad de un sistema que permite a los usuarios sugerir modificaciones o establecimientos de nuevas ofertas a los responsables de los servicios), y aún menor en el indicador A.3.d. (Disposición para reaccionar rápidamente modificando los servicios en respuesta al entorno), aunque siempre en mayoría, ya que el 63% de los programas indica que disponen de mecanismos de reacción ante posibles cambios que se puedan producir en sus usuarios o en el entorno.

### Valoración comparada de indicadores

El análisis de los indicadores en función del tipo de programa nos indica lo siguiente:

GRÁFICO N.º 47

## A.3. DEFINICIÓN DE SERVICIOS



Los proyectos **mixtos** formación ocupacional-inserción, **ocupacionales** y de **inserción** cumplen los indicadores en mayor porcentaje que los de formación reglada.

El aspecto en el que se observa mayor homogeneidad y mayor cumplimiento es en la disponibilidad de un catálogo completo de los servicios que ofrece la organización (indicador A.3.b.), ya que casi todos los centros analizados cuentan con un folleto o tríptico explicativo y divulgativo, siendo todavía minoría los que apuestan por el uso de las NNTT (página web, mailing y/o cd's). El contenido de estos catálogos consiste en un listado de los servicios que ofrecen las organizaciones, así como su descripción y características («se detallan los diferentes servicios que oferta la asociación y qué objetivos pretende conseguir» —Ocupacional, Canarias 2—). Los destinatarios de esta información son, en casi todos los casos, los usuarios y sus familias, pero, en ocasiones, se diseñan especialmente para los empresarios.

En los programas de **formación reglada**, esta información queda recogida en el Proyecto Educativo del Centro, en el que el contenido se centra más en la oferta educativa y formativa del mismo, así como en información sobre instalaciones y actividades, aunque también disponen, en algunos casos, de folletos divulgativos, similares a los que ofertan los otros programas («El centro dispone de un folleto con la oferta formativa, orientación escolar, especificando las acciones desarrolladas en cada ciclo y sus correspondientes apoyos; información sobre las instalaciones y actividades deportivas; biblioteca; laboratorios de idiomas, física y química, de biología; aulas informáticas, de música, de jardinería y de tecnología general» —Reglada, Madrid 3—).

La actuación de «derivación» hacia otros servicios cuando se considera necesario (indicador A.3.e.) también aparece en casi todos los proyectos analizados. Los proyectos **mixtos formación ocupacional-inserción** y **los de inserción** indican derivaciones hacia servicios orientados al ámbito laboral (adaptación laboral, habilidades ocu-

pacionales, centros ocupacionales...), citando la existencia de protocolos y pautas de derivación para este fin («*Existen pautas de derivación a otros servicios y existen protocolos que permiten transferir fielmente la información*» —Mixto I-O, Aragón 3—).

En los programas **de formación ocupacional y reglada**, en cambio, se observa una mayor heterogeneidad de los servicios a los que derivan a sus usuarios: salud, ocio y tiempo libre, laborales, residencias, servicios sociales, INEM, programas de la ONCE... («*se deriva a los alumnos a otros servicios de la comunidad, principalmente a servicios sanitarios, programas de formación ocupacional, formación profesional específica en otros centros u oficinas de empleo*» —Reglada, Andalucía 5—; «*La derivación hacia otros servicios se realiza siempre, ya que al disponer de varios programas, el usuario puede ser derivado a la inserción laboral con apoyo en el empleo, a actividades de tiempo libre, se le forma también en habilidades ocupacionales para poder después derivarlo a una empresa*» —Ocupacional, Murcia 3—).

No todos los centros disponen de un sistema que permite a los usuarios sugerir modificaciones o establecimientos de nuevas ofertas a los responsables de los servicios (indicador A.3.c.), aunque no se observan diferencias en cuanto al tipo de proyecto. En este caso se señala que las vías de comunicación habituales son: directamente a los monitores de manera informal, por medio del buzón de sugerencias, o bien mediante reuniones, o a través de entrevistas individualizadas y/o encuestas. En algunos casos, existe un protocolo específico («*Sistema establecido con los usuarios muy participativo; permitiendo y facilitando las sugerencias mediante buzón de sugerencias, libro de quejas y junta de participación totalmente reglada*» —Ocupacional, Madrid 5—). La periodicidad varía, aunque por lo general surgen en momentos puntuales y de manera espontánea. En los programas de formación reglada se utilizan para este fin las tutorías, el Consejo Escolar y el trato directo con los profesores.

Las mayores diferencias entre los distintos tipos de programas se observan en la capacidad para reaccionar rápidamente modificando los servicios en respuesta al entorno (indicador A.3.d.). Los programas **de formación ocupacional** son los que parecen disponer de dichos mecanismos de reacción en un mayor número de casos e indican que el programa se modifica en función de las necesidades y de las posibilidades del centro («*La disposición para hacer modificaciones en los servicios es total y rápida, tratando en todo momento de responder adecuadamente a las necesidades*» —Ocupacional, Castilla y León 4—). En los casos de inserción y mixtos formación ocupacional-inserción se sigue la misma línea («*Existe una alta coordinación entre los técnicos y de estos con la dirección para modificar los servicios en respuesta a cambios del entorno individual del alumno o de la sociedad en general que le rodea*» —Mixto R-I, La Rioja 1; —Mixto O-I, Aragón 1; —Mixto O-I, Aragón 3—). En el caso de los programas de formación reglada, el porcentaje de cumplimiento de este indicador es inferior al de los anteriores, lo cual puede deberse a la rigidez burocrática o carencia de autonomía que afecta a estos programas («*Las posibles modificaciones resultan difíciles de llevar a cabo, pues existe un protocolo a seguir y éste es muy burocrático y poco efectivo*» —Reglada, Valencia 6—; «*No pueden modificar los servicios por propia voluntad, dependen de la Consejería*»

—Reglada, Cantabria 1—; «Sólo a veces les da tiempo a reaccionar, porque la administración educativa es reacia a facilitar recursos materiales y personales, ya que son necesarios para hacer este tipo de adaptaciones» —Reglada, Murcia 2—).

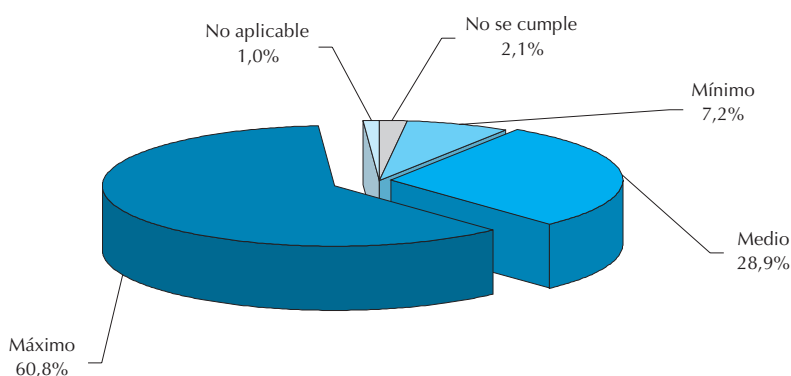
Respecto al establecimiento de los servicios de acuerdo con un análisis sistemático de las necesidades de los usuarios (indicador A.3.a.), las diferencias no son tan notables, pero se observa un mayor porcentaje de cumplimiento en los proyectos **de formación ocupacional y mixtos**, frente a los de inserción y de formación reglada. Los centros de formación ocupacional, mixtos formación ocupacional-inserción y de inserción citan la realización de estudios documentales al inicio de los proyectos y entrevistas para detectar demandas y necesidades, en función de las cuales se establecen los servicios («el establecimiento de objetivos se basa en el análisis de

**ESTÁNDAR A.4.**

*El lugar y las instalaciones transmiten al público una imagen positiva y se mantienen al nivel de las instituciones comunitarias ordinarias que sirven a objetivos similares.*

GRÁFICO N.º 48

**AJUSTE AL ESTÁNDAR A.4.**



PROGRAMA	A.4.		
	Máximo	Medio	Mínimo
Formación reglada	51,6%	29,0%	16,1%
Ocupacional	64,0%	36,0%	
Inserción	58,6%	27,6%	6,9%
Mixto O-I	83,3%	16,7%	
<b>Total</b>	<b>60,8%</b>	<b>28,9%</b>	<b>7,2%</b>



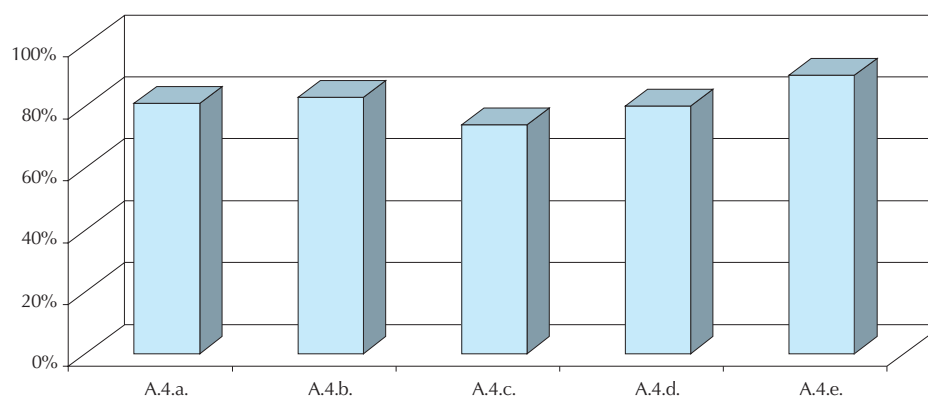
*las necesidades de los usuarios»* —Ocupacional, Valencia 12—). En los programas de formación reglada el análisis se considera innecesario, ya que los servicios están predeterminados (*«la adecuación de los servicios viene determinada por el Área de Planificación Educativa desde la Consejería de Educación»* —Reglada, Castilla-La Mancha 1—; *«El establecimiento de los servicios se adecua plenamente a lo que les marca la ley y la Administración»* —Reglada, Valencia 11—).

El estándar A.4. permite valorar la calidad externa de los programas y, en especial, la comunicación y la consideración de la opinión de los participantes. Hace referencia a instalaciones con que cuenta el programa y la imagen que transmite a la sociedad. Los valores presentan un nivel de ajuste máximo en el 60,8% de los casos analizados y medio en un 28,9 % de ellos. Los programas mixtos formación ocupacional-inserción cumplen todos los indicadores de este estándar en un porcentaje mayor que los de formación ocupacional, inserción y formación reglada.

Los porcentajes de cumplimiento general de los distintos indicadores son los siguientes:

GRÁFICO N.º 49

## CUMPLIMIENTO DE INDICADORES DEL ESTÁNDAR A.4.



La mayoría de indicadores de este estándar se cumplen en más del 80% de los casos: A.4.e. (Aparición en medios de comunicación, bien para darse a conocer, bien para realizar una labor de sensibilización social), A.4.b. (Revisión periódica de la adecuación de las instalaciones), A.4.a. (Análisis del nivel de calidad de los recursos utilizados, en comparación con los de otras instituciones) y A.4.d. (Posibilidad por parte de las personas que participan en el programa —equipo técnico, monitores, usuarios, etc.— de presentar reclamaciones y/o sugerencias). El indicador que se

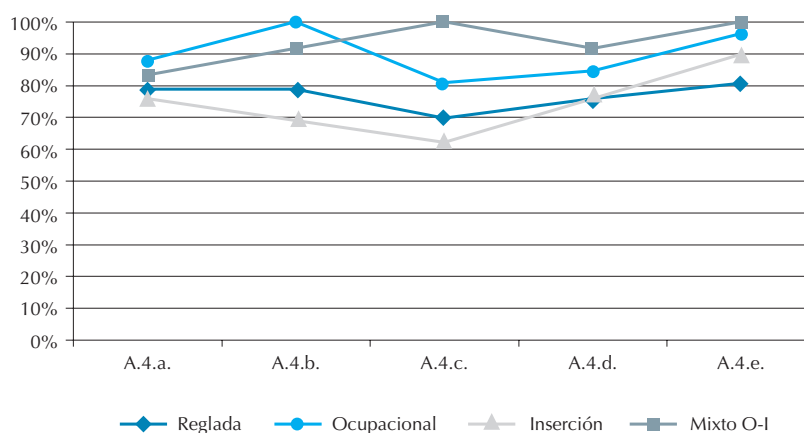
cumple algo menos es el A.4.c. (Información recogida sobre la opinión de los participantes respecto a los productos y/o servicios que el centro pone en el mercado), aunque su porcentaje de cumplimiento también es alto a nivel general (74%).

## Valoración comparada de indicadores

El análisis del nivel de cumplimiento de estos indicadores teniendo en cuenta los cuatro tipos de programas analizados nos muestra las siguientes diferencias:

GRÁFICO N.º 50

### A.4. INSTALACIONES E IMAGEN



Como comentario general señalamos que los proyectos mixtos y ocupacionales mantienen niveles superiores de cumplimiento en todos los indicadores, frente a los proyectos de inserción y formación reglada.

Los programas **ocupacionales y mixtos formación ocupacional-inserción** analizan el nivel de calidad de los recursos utilizados, en comparación con otras instituciones (indicador A.4.a.) mediante herramientas y maquinaria adecuadas, recursos de uso actual en las empresas ordinarias del mismo sector, y comparten y utilizan los recursos existentes de la comunidad. La mayoría de estos centros califican la calidad de los recursos empleados como excelente («Se realizan análisis de la calidad de sus recursos y consideran que son muy adecuados, que se adaptan a sus necesidades, se cuenta con una previsión anterior y que les permite hacer frente a imprevistos» —Mixto O-I, Aragón 1—). No obstante, algunos programas de formación reglada y de inserción también dicen contar con equipamiento de calidad («El centro dispone de medios técnicos modernos en todos los talleres, en tecnología y en las áreas científica y cultural, con importantes dotaciones para la enseñanza»

—Reglada, Madrid 4—; «Los recursos utilizados son de máxima calidad, a veces incluso mejores que los que se utilizan en la industria. Todo el material se compra específicamente para el proyecto, consultándose a expertos, a otros centros y a los proveedores» —Inserción, Asturias 3—), y son los centros de formación reglada los que, en algunos casos, hacen constar que tropiezan con limitaciones de presupuesto.

Las instalaciones se revisan periódicamente (indicador A.4.b.), sobre todo en los programas **de formación ocupacional**, donde se observa que los aspectos revisados con más insistencia son las señalizaciones necesarias y la supresión de barreras arquitectónicas, siendo dicha revisión competencia de los monitores laborales, encargados de mantenimiento, equipo de riesgos laborales o comités de seguridad e higiene. Respecto a la periodicidad de la revisión, se observa un mantenimiento, por lo general, anual. En algunos casos se señala la existencia de proyectos de prevención (Ocupacional, Castilla y León 1), y planes de emergencia (Ocupacional, Madrid 6) y de un estudio sobre la Ley de Protección de Riesgos Laborales (Ocupacional, Canarias 2). Los proyectos mixtos formación ocupacional-inserción también señalan la realización de revisiones por parte de equipos de mantenimiento, técnicos y personal especializado, con la periodicidad marcada por la normativa vigente. El porcentaje de programas de formación reglada y de inserción que cumple este indicador es algo menor, citándose que, en algunos casos, la revisión corre a cargo de la Administración.

Los medios de comunicación en los que suelen aparecer (indicador A.4.e.) son, fundamentalmente, prensa escrita y radio local, provincial e incluso regional, y algunas revistas. En ocasiones «se utilizan otros medios de difusión, como folletos y páginas web» (Reglada, País Vasco 2). Estas apariciones se producen en momentos puntuales, y la finalidad puede ser dar a conocer el centro, comunicar una actividad concreta, informar a otras personas con discapacidad, sensibilización social y empresarial, o dar a conocer los resultados obtenidos.

Los sistemas que se suelen utilizar para recoger las reclamaciones y/o sugerencias de las personas que participan en el programa —equipo técnico, monitores, usuarios, etc.— (indicador A.4.d.) son las reuniones, tanto formales como informales, entrevistas, buzón de sugerencias, y el libro de reclamaciones («se canaliza a través de las reuniones y posteriormente las sugerencias se destacan en la memoria del centro» —Ocupacional, Castilla y León 1—; «Existen un buzón de sugerencias, pero a través de las reuniones o de entrevistas individuales, los técnicos o usuarios pueden presentar cualquier queja, reclamación o sugerencias» —Mixto O-I, Aragón 1—). En ocasiones también se utiliza el correo electrónico, intranet y revistas o boletines informativos.

Se suelen utilizar como sistemas de recogida de información sobre la opinión de los participantes respecto a los productos y/o servicios que el centro pone en el mercado (indicador A.4.c.) las encuestas de opinión, reuniones, contactos puntuales verbales y entrevistas dirigidas a usuarios, familias, profesores y personal técnico y empresas. Dichos sistemas se aplican, por lo general, una o dos veces al año.

## 2.2. LA ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Y OCUPACIONAL

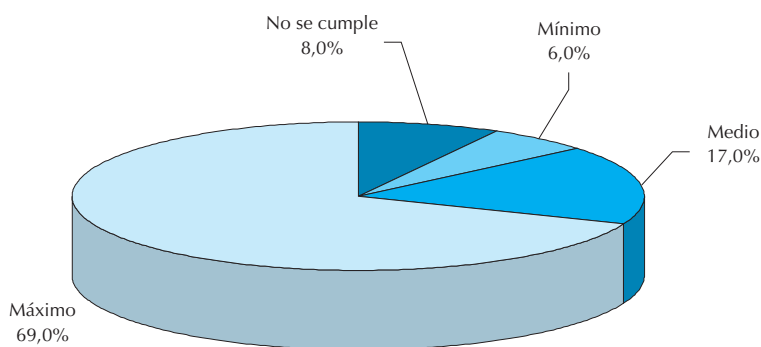
) El desarrollo de habilidades, tanto generales o escolares como laborales, requiere disponer de acciones formativas y de asesoramiento a fin de que la Transición Escuela-Empleo se realice en garantía de éxito, al máximo nivel posible para cada persona y de acuerdo con las posibilidades laborales disponibles en el entorno del centro o programa.

### ESTÁNDAR B.1.

*Antes de planificar la acción orientadora y formativa, la organización realiza un estudio de mercado con el fin de identificar las necesidades y posibilidades laborales disponibles en el entorno comunitario.*

GRÁFICO N.º 51

### AJUSTE AL ESTÁNDAR B.1.



PROGRAMA	B.1.		
	Máximo	Medio	Mínimo
Formación reglada	57,6%	27,3%	3,0%
Ocupacional	61,5%	15,4%	15,4%
Inserción	75,9%	13,8%	3,4%
Mixto O-I	100,0%		
<b>Total</b>	<b>69,0%</b>	<b>17,0%</b>	<b>6,0%</b>

Los seis estándares y veintinueve indicadores de este factor nos permiten analizar la situación de los cien casos, agrupados según la tipología ya conocida.

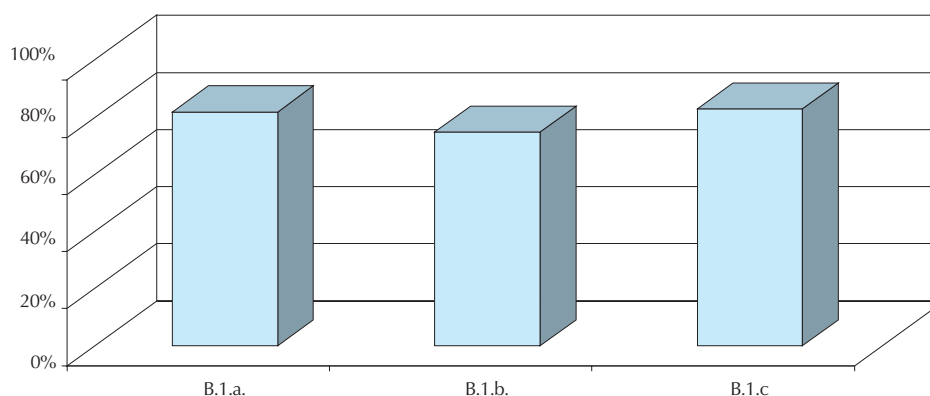
La diferencia apreciada en la planificación de unos y otros programas pone de manifiesto la distinta perspectiva de actuación en la formación reglada y en la inserción, y la necesidad de que esta formación potencie la perspectiva real sobre puestos de trabajo del entorno empresarial.

El 69% de los proyectos analizados cumple todos los indicadores de este estándar. El 100% de los proyectos mixtos formación ocupacional-inserción cumple con todos los indicadores del estándar, mientras que los proyectos de inserción y de formación ocupacional y reglada lo hacen en porcentajes más modestos.

El nivel de cumplimiento general de cada indicador es el siguiente:

GRÁFICO N.º 52

#### PORCENTAJE DE CUMPLIMIENTO DE INDICADORES DEL ESTÁNDAR B.1.



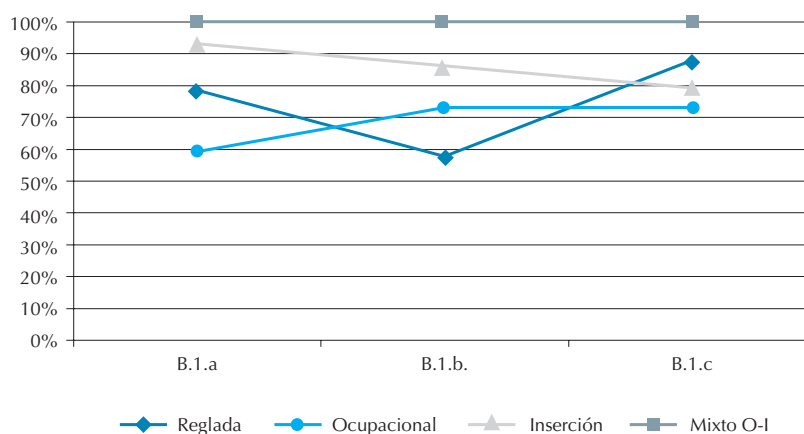
Los indicadores que más se cumplen son el B.1.c. (Información a los usuarios sobre tendencias ocupacionales en cada área laboral específica, posibilidades de formación e inserción laboral, salario medio y oportunidades de promoción) y B.1.a. (Identificación de las empresas del entorno local o regional susceptibles de contratar a personas con discapacidad), indicados por el 83 y 82% de los proyectos analizados, mientras que el B.1.b. (Valoración de perfiles profesionales mediante análisis de puestos en empresas) sólo se cumple en el 75% de los casos.

## Valoración comparada de indicadores

El análisis de los indicadores en función del tipo de programa nos indica lo siguiente:

GRÁFICO N.º 53

### B.1. ESTUDIO DE MERCADO



Los proyectos **mixtos formación ocupacional-inserción** y la mayoría de los de **inserción** estudian el mercado laboral de la zona para identificar las empresas susceptibles de contratar a personas con discapacidad (indicador B.1.a.). Los cuatro tipos de programas indican la existencia de estudios de mercado, realizados para conocer el entorno laboral de la zona, contando con un registro de empresas privadas y públicas que ofertan empleo, así como con archivos de demandantes, recogiendo todo en bases de datos informatizadas («Disponen de una base de datos informatizada en la que figuran los datos de las empresas, persona de contacto, acción emprendida y resultado» —Inserción, Cantabria 3—; «Recopilación de datos de empresas ubicados en el entorno local y que por su actividad puedan ofrecer puestos adecuados a nuestros usuarios/as» —Inserción, Galicia 2—).

Esta identificación de empresas es, a menudo, realizada por prospectores de empleo (principalmente en los programas de inserción y en los mixtos formación ocupacional-inserción), que son los encargados de visitar las empresas, y también por tutores y monitores, en el caso de las modalidades de formación reglada u ocupacional.

En los proyectos mixtos, ocupacionales y de inserción se utilizan como medios para obtener esta información «anuncios de prensa, servicios públicos de empleo,

*agencias de trabajo temporal y observatorios ocupacionales»* (Ocupacional, Cataluña 5). También se consultan otros medios como visitas a las propias empresas, el INEM, Internet, las Cámaras de Comercio, las Confederaciones de Empresarios, etc.

Todos los proyectos **mixtos formación ocupacional-inserción** y la mayoría de los de **inserción** indican que se realizan valoraciones de perfiles profesionales mediante análisis de puestos en empresa (indicador B.1.b.). Para ello, recogen en las empresas información sobre la descripción de tareas, los conocimientos y habilidades necesarias, las condiciones de trabajo y el entorno laboral. La periodicidad de revisión de perfiles varía de unos centros a otros sin depender de su tipología (desde la revisión trimestral hasta la bianual, aunque la más señalada es la revisión anual).

En los centros de formación reglada el responsable de la obtención de la información para dicha valoración de perfiles es el tutor, pero su actuación es bastante menos intensa que en las otras modalidades. Los centros y programas citan diversos sistemas para cruzar la información sobre perfiles profesionales y potencial laboral de los usuarios, como son programas concretos y bases informatizadas. Otro aspecto comentado es la identificación de ocupaciones con necesidades formativas homogéneas, sobre todo en los proyectos mixtos formación ocupacional-inserción, ocupacionales e inserción.

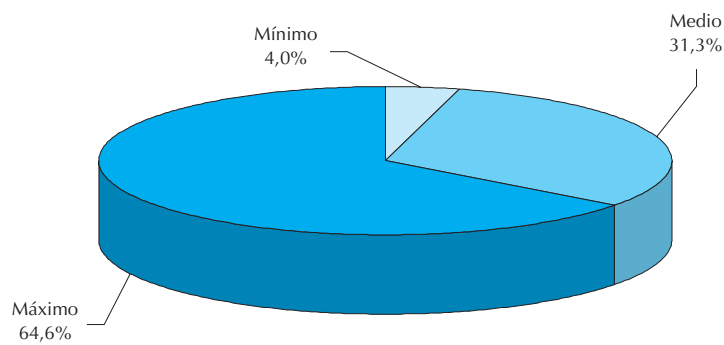
La información ofrecida a los usuarios sobre tendencias ocupacionales en cada área laboral específica, posibilidades de formación e inserción laboral, salario medio y oportunidades de promoción (indicador B.1.c.), queda recogida en dossiers, guías, folletos y revistas propias. Esta información se proporciona a los usuarios, básicamente, cuando lo requieren. Los centros de formación **reglada** que disponen de un Programa de Garantía Social utilizan el módulo de formación y orientación laboral para este fin, ya que «*uno de sus objetivos es informar sobre las tendencias ocupacionales*» (Reglada, La Rioja 2), así como el departamento de orientación y las tutorías. En los proyectos de **inserción y mixtos** el sistema utilizado es el de las entrevistas y sesiones individualizadas con los sujetos y las familias, aunque en algunos centros mixtos se señala también la existencia de un módulo de formación y orientación laboral.

### **ESTÁNDAR B.2.**

*La acción de orientación y/o formación profesional se inicia con una recogida de información que permite establecer las posibilidades de integración laboral de cada persona, así como identificar los niveles funcionales que pueden o deben ser mejorados.*

GRÁFICO N.º 54

## AJUSTE AL ESTÁNDAR B.2.



PROGRAMA	B.2.		
	Máximo	Medio	Mínimo
Formación reglada	63,6%	33,3%	3,0%
Ocupacional	68,0%	24,0%	8,0%
Inserción	58,6%	37,9%	3,4%
Mixto O-I	75,0%	25,0%	
<b>Total</b>	<b>64,6%</b>	<b>31,3%</b>	<b>4,0%</b>

El análisis global del estándar permite apreciar la homogeneidad de los programas y una cierta carencia en todos ellos de enfoque al usuario (en especial en los programas de formación reglada y de inserción). Se ocupan más de aspectos burocráticos del diagnóstico que de pronósticos recuperadores o compensatorios de la persona.

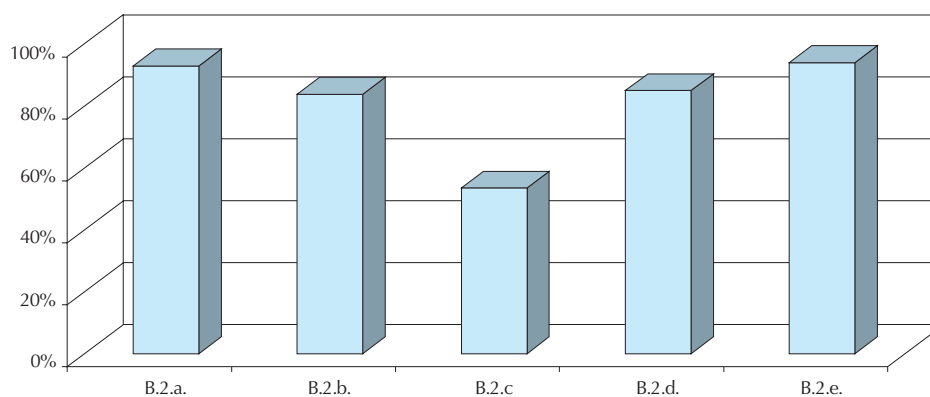
El 64,6% de los proyectos obtiene un ajuste máximo en este estándar, mientras que el 31,3% muestra un ajuste medio, apreciándose 4 proyectos (4%) que sólo obtienen un ajuste mínimo. Los proyectos mixtos formación ocupacional-inserción obtienen un ajuste máximo en el 75% de los casos, y sorprende que, dentro de los de inserción, sólo poco más de la mitad (58,6%) cumplan todos los indicadores.

En el siguiente gráfico se puede observar el nivel de cumplimiento de cada uno de los indicadores del estándar:



GRÁFICO N.º 55

## CUMPLIMIENTO DE INDICADORES DEL ESTÁNDAR B.2.



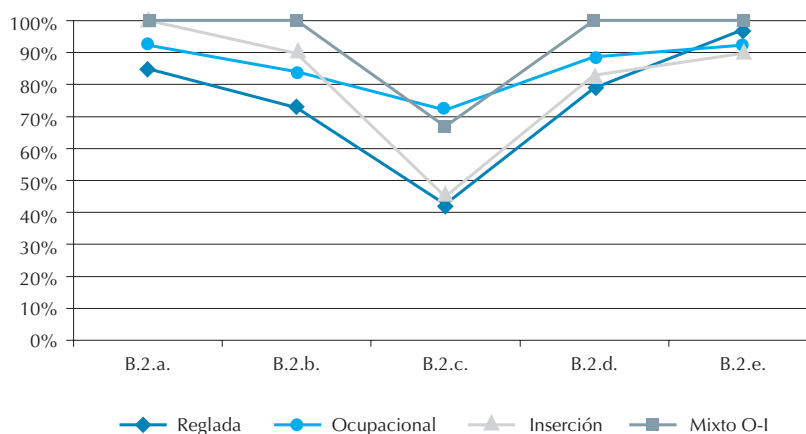
Los indicadores que se cumplen en mayor medida son el B.2.e. (Reuniones con el usuario y/o su familia para comentar las recomendaciones y orientaciones que se consideran necesarias) y el B.2.a. (Protocolo de valoración en el que figura toda la información disponible sobre cada usuario). También los indicadores B.2.d. (Accesibilidad del equipo técnico a la información diagnóstica requerida) y B.2.b. (Balance funcional con información sobre dificultades de la persona) obtienen un porcentaje de cumplimiento muy alto, mientras que el indicador B.2.c. (Pronóstico de recuperación funcional y/o grado de compensación por medio de ayudas técnicas) sólo se contempla en el 53,5% de los casos.

## Valoración comparada de indicadores

El análisis del nivel de cumplimiento de cada indicador en función de los cuatro tipos de proyectos nos muestra la siguiente situación:

GRÁFICO N.º 56

### B.2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN



Todos los proyectos **mixtos formación ocupacional-inserción** y de **inserción**, y la mayoría de los de **formación ocupacional**, disponen de un protocolo de valoración en el que figura toda la información disponible sobre cada usuario (indicador B.2.a.). Este protocolo contempla, fundamentalmente, aspectos psicológicos, educativos y sociales, aunque también aparecen en él con cierta frecuencia datos médicos. Se cubre cuando el usuario se incorpora al programa y se revisa y actualiza con una periodicidad trimestral y/o anual, o cuando se considera necesario, en función de cambios significativos en la evolución del sujeto («Se realiza cuando el usuario llega por primera vez al servicio y cada vez que los profesionales lo crean conveniente se lleva a cabo un seguimiento y se modifica en la medida necesaria el expediente —Inserción, Andalucía 6—»). Cuando se hace referencia a sistemas internacionales de categorías, el más utilizado es el DSM-IV, y como herramienta de diagnóstico, el ICAP.

Todos los proyectos **mixtos** y la mayoría de los de **inserción y ocupacionales** elaboran un balance funcional con información sobre dificultades de la persona (indicador B.2.b.). En este indicador no resulta fácil encontrar denominadores comunes, puesto que cada centro recoge dicha información de manera distinta, independientemente del modelo del mismo. Sí cabe señalar que todos

reúnen los datos de los usuarios en fichas, protocolos, o expedientes, que pueden ser elaborados por los profesionales de los centros («*El balance funcional con información sobre dificultades de la persona, lo recoge el psicopedagogo del centro*» —Reglada, Cataluña 7—; «*Dentro del equipo se cuenta con un médico que valora las capacidades funcionales de la persona*» —Mixto O-I, Aragón 3—), o pueden haber sido realizados previamente por otros servicios. El tipo de análisis depende de las características del usuario («*Se valoran las capacidades de audición, comunicación y lenguaje*» —Mixto O-I, Aragón 2—; «*Además de las evaluaciones sociales, médicas, psicológicas, nivel formativo, movilidad, autonomía personal y desarrollo profesional, tienen en cuenta el balance funcional de la persona con las funciones reseñadas en el indicador*» —Inserción, Madrid 11—).

El equipo técnico tiene total accesibilidad a la información diagnóstica de los usuarios (indicador B.2.d.) en la totalidad de los proyectos **mixtos** formación ocupacional-inserción y en la mayoría de los **ocupacionales** y de **inserción**, mientras que en los proyectos de formación reglada se aprecia una menor disponibilidad de dicha información, en algunos casos por considerarse que es confidencial y no debe ser difundida.

Las recomendaciones y orientaciones necesarias se comentan con el usuario y/o sus familias mediante reuniones (indicador B.2.e.) en casi todos los casos analizados. La periodicidad de estas reuniones varía considerablemente dependiendo de las necesidades puntuales en cada caso, y los puntos que suelen tratarse en ellas son la evolución y seguimiento del usuario, problemas puntuales, objetivos perseguidos y asesoramiento sobre las posibles acciones futuras.

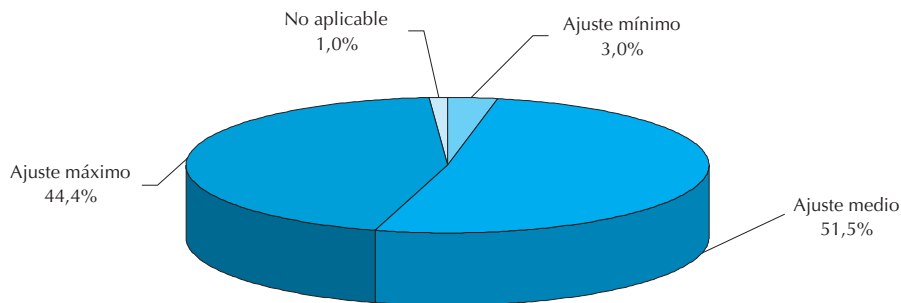
Las mayores diferencias entre los distintos tipos de centros se aprecian en el establecimiento de un pronóstico de recuperación funcional y/o grado de compensación por medio de ayudas técnicas (indicador B.2.c.), cuyos porcentajes de cumplimiento son considerablemente más bajos, en general, que los que veíamos en los indicadores anteriores. En este caso son los proyectos **ocupacionales** y los **mixtos** formación ocupacional-inserción los que cumplen el indicador en mayor medida. Algunos centros señalan disponer de ayudas técnicas facilitadas por el CEAPAT (Inserción, Castilla y León 5; Reglada, Madrid 1).

**ESTÁNDAR B.3.**

La orientación profesional es un proceso global y sistemático cuyo objetivo consiste en asesorar a la persona con discapacidad en su desarrollo profesional, basándose en información personal, médica, psicológica, social y cultural, y en la valoración de conductas relacionadas con el trabajo.

GRÁFICO N.º 57

**AJUSTE AL ESTÁNDAR B.3.**



PROGRAMA	B.3.		
	Máximo	Medio	Mínimo
Formación reglada	37,5%	59,6%	3,1%
Ocupacional	53,8%	38,5%	3,8%
Inserción	48,3%	48,3%	3,4%
Mixto O-I	33,3%	66,7%	
<b>Total</b>	<b>44,4%</b>	<b>51,5%</b>	<b>3,0%</b>

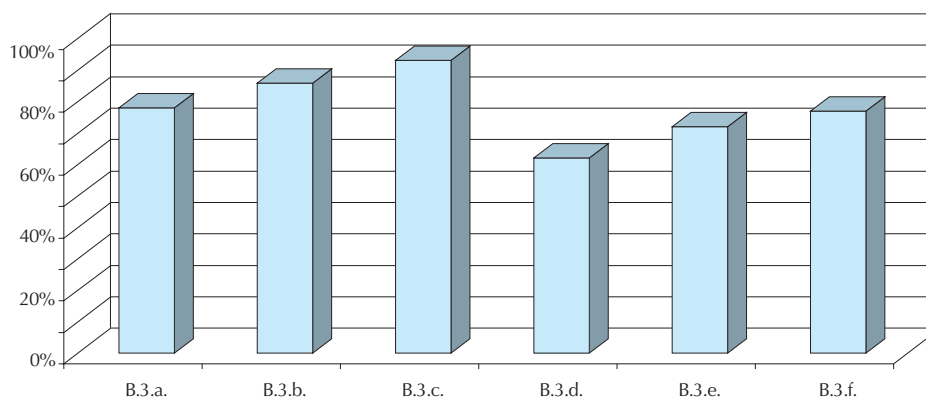
La orientación profesional se concibe más como un ejercicio retórico, centrado en las características del usuario, que como un ajuste técnico entre conductas específicas y la situación del mercado laboral

La orientación profesional entendida como proceso de asesoramiento individualizado se realiza en el 44,4% de los casos en la totalidad de sus indicadores, y en el 51,5% presenta un nivel de ajuste medio a los mismos.

El nivel de cumplimiento de cada indicador es el siguiente:

GRÁFICO N.º 58

## CUMPLIMIENTO DE INDICADORES DEL ESTÁNDAR B.3.



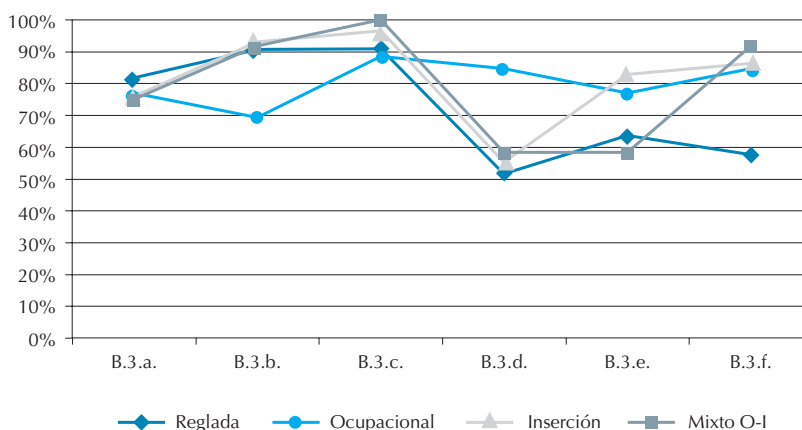
El indicador que se cumple en mayor porcentaje de casos es el B.3.c. (Informes individuales sobre las características de cada usuario), seguido del indicador B.3.b. (Personal técnico especializado en orientación profesional). Los indicadores B.3.a. (Elaboración y difusión de distintos tipos de información profesional), B.3.f. (Sistema de seguimiento en el asesoramiento) y B.3.e. (Informes individualizados de viabilidad de inserción profesional del usuario en función de sus características personales y del mercado de trabajo) se cumplen en un porcentaje inferior, siendo el B.3.d. (Análisis de conductas laborales en diferentes lugares y tareas) el que obtiene un menor porcentaje de cumplimiento.

## Valoración comparada de indicadores

El análisis de los indicadores en función del tipo de programa nos indica lo siguiente:

GRÁFICO N.º 59

### B.3. ASESORAMIENTO



La mayoría de los proyectos **mixtos**, de **inserción** y de **formación reglada** cuenta con personal técnico especializado en orientación profesional (indicador B.3.b.), citando, en concreto, la disponibilidad de titulados en Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía, Trabajo Social y técnicos en Mediación Laboral.

Estos profesionales son los responsables de la elaboración de informes individuales sobre las características de cada usuario (indicador B.3.c.) que recogen las características, aptitudes y perfil de los mismos («*Informes individuales sobre las características de cada usuario, donde se contemplan todos los aspectos*» —Inserción, Madrid 9—; «*Se contemplan las características de cada usuario. Los aspectos señalados se refieren a sus capacidades: nivel educativo, interés, formación y nivel de formación profesional*» —Ocupacional, Castilla y León 1—). La frecuencia de realización de estos informes suele ser trimestral y/o anual, aunque, a veces, depende de cada caso particular.

La elaboración y difusión de distintos tipos de información profesional (indicador B.3.a.) se caracteriza en las cuatro modalidades de programas por manejar una información referida, principalmente, al tipo de empresas y a su situación geográfica, tanto regional como nacional. Las ofertas de trabajo se suelen presentar a los usua-

rios agrupadas en familias profesionales y se adecuan posteriormente a los perfiles individuales de los mismos. En los proyectos de formación reglada esta información se transmite a través del módulo de formación y orientación laboral.

Los proyectos **mixtos** formación ocupacional-inserción, **ocupacionales** y de **inserción** llevan a cabo, en su mayoría, un seguimiento del asesoramiento del usuario (B.3.f.) utilizando, normalmente, contactos telefónicos con el usuario y/o empresario, entrevistas, cuestionarios y registros de observación de creación propia.

Los proyectos de **inserción** y de **formación ocupacional** son los que en mayor porcentaje elaboran informes individualizados de viabilidad de inserción profesional del usuario en función de sus características personales y del mercado de trabajo (indicador B.3.e.), en los que se contemplan las características y limitaciones funcionales de los sujetos, su nivel de independencia y la adaptación del puesto que requieren. Estos informes se elaboran, generalmente, cuando finaliza la formación del usuario.

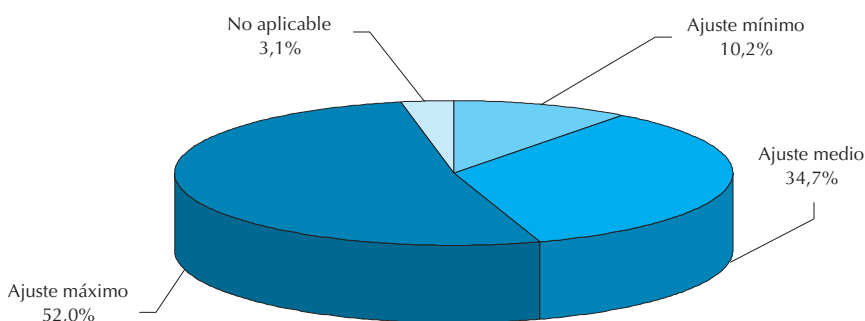
Es sorprendente que sean poco más de la mitad de los programas de formación **reglada** y de **inserción**, e incluso de los centros con acciones **mixtas de formación ocupacional-inserción**, los que expresen la necesidad de analizar la conducta laboral de los usuarios en diferentes lugares y tareas (indicador B.3.d.). Los proyectos **de formación ocupacional**, generalmente, analizan el desenvolvimiento del usuario en talleres en los que se simulan puestos de trabajo real y también en empresas ordinarias, aprovechando, frecuentemente, el periodo de prácticas («*La conducta laboral se evalúa según el caso: los de formación prelaboral en simulaciones laborales; y los de formación en puesto de trabajo en el puesto de trabajo real*» —Inserción, Valencia 4—).

**ESTÁNDAR B.4.**

*Cada usuario dispone de su propio programa personal de orientación/formación, donde figura la información disponible sobre las tareas en que va a ser formado y los niveles funcionales iniciales.*

GRÁFICO N.º 60

**AJUSTE AL ESTÁNDAR B.4.**



PROGRAMA	B.4.		
	Máximo	Medio	Mínimo
Formación reglada	37,5%	50,0%	9,4%
Ocupacional	52,0%	36,0%	12,0%
Inserción	55,2%	24,1%	13,8%
Mixto O-I	83,3%	16,7%	
<b>Total</b>	<b>52,0%</b>	<b>34,7%</b>	<b>10,2%</b>

La individualización, como enfoque de la transición, pone de manifiesto la discrepancia entre las acciones formativas de la inserción con modelo único y los proyectos globales de inserción con posibilidades de establecer itinerarios personales.

El estándar B.4., que hace referencia a la disponibilidad de planes individualizados de orientación y/o formación, presenta un nivel de ajuste máximo en el 52% de los casos analizados y medio en un 34,7% de ellos. Son los programas mixtos formación ocupacional-inserción los que cumplen todos los indicadores de este estándar en un porcentaje mayor, en tanto que los de inserción, formación ocupacional y los

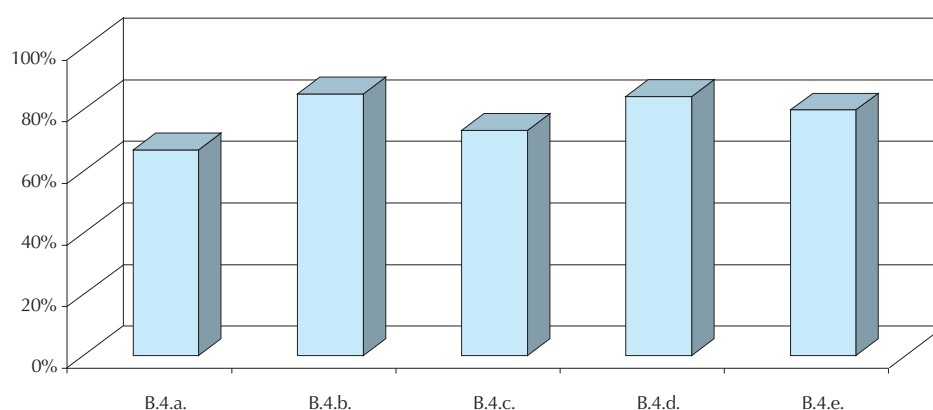


programas de formación reglada presentan niveles de ajuste máximo en porcentaje bastante más bajos.

En el siguiente gráfico se reflejan los niveles de cumplimiento de cada indicador:

GRÁFICO N.º 61

#### CUMPLIMIENTO DE INDICADORES DEL ESTÁNDAR B.4.



Los indicadores de este estándar que se cumplen en mayor porcentaje son el B.4.b. (Programa individual de orientación y formación para cada usuario), el B.4.d. (Adaptaciones realizadas en el programa individual de formación), y el B.4.e. (Disponibilidad por parte de los educadores de fichas individuales en las que se detallan las acciones a desarrollar por cada usuario), con un porcentaje de cumplimiento en torno al 80%.

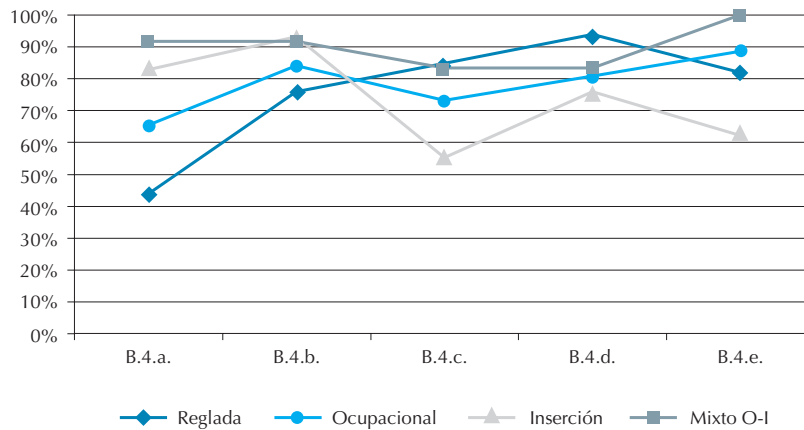
Los indicadores B.4.c. (Itinerario formativo modular individualizado con indicación de los requerimientos mínimos de acceso y el nivel de salida de cada módulo) y B.4.a. (Cruce entre las características del usuario y los requerimientos profesionales y formativos de las ocupaciones más demandadas en el entorno) son los que se cumplen en menos casos, aunque sus porcentajes tampoco pueden considerarse bajos (73% y 66,7% respectivamente).

### Valoración comparada de indicadores

El análisis del nivel de cumplimiento de estos indicadores, teniendo en cuenta los cuatro tipos de programas analizados, nos muestra las siguientes diferencias entre ellos:

GRÁFICO N.º 62

## B.4. PROGRAMA PERSONAL



La mayoría de los casos analizados tienen un programa individual de orientación y formación para cada usuario (indicador B.4.b.) que se adapta progresivamente (indicador B.4.d.) en función de las habilidades psicosociales, nivel de independencia, formación laboral y habilidades de comunicación adquiridas por el usuario, y la orientación laboral recibida. Estas adaptaciones son realizadas por los orientadores, profesores, pedagogos, psicólogos y técnicos.

Este programa individual se traduce en fichas individuales en las que se detallan las acciones a desarrollar por cada usuario (indicador B.4.e.), sobre todo en los proyectos **mixtos y de formación ocupacional y reglada**, que son también los que en mayor porcentaje disponen de itinerarios modulares individualizados con indicación de requerimientos mínimos de acceso y nivel de salida de cada módulo (indicador B.4.c.). Los programas de **formación reglada** utilizan los consejos escolares y la información ofrecida por los departamentos de orientación para designar niveles iniciales de formación. En los proyectos **de formación ocupacional y mixtos** formación ocupacional-inserción, estos niveles de entrada y salida de cada módulo se establecen a partir de evaluaciones, entrevistas y pruebas individualizadas elaboradas por los propios centros.

La mayor diversidad observada en función del tipo de proyectos en este estándar se produce en el ajuste entre las características del usuario y los requerimientos profesionales y formativos de las ocupaciones más demandadas en el entorno (indicador B.4.a.). Los centros **mixtos** formación ocupacional-inserción y los de **inserción**, que son los que en mayor porcentaje cumplen este indicador, señalan como criterios para realizar este ajuste las habilidades sociales, sus intereses, experiencia, limitaciones, capacidades potenciales, responsabilidad y compromiso de los usua-

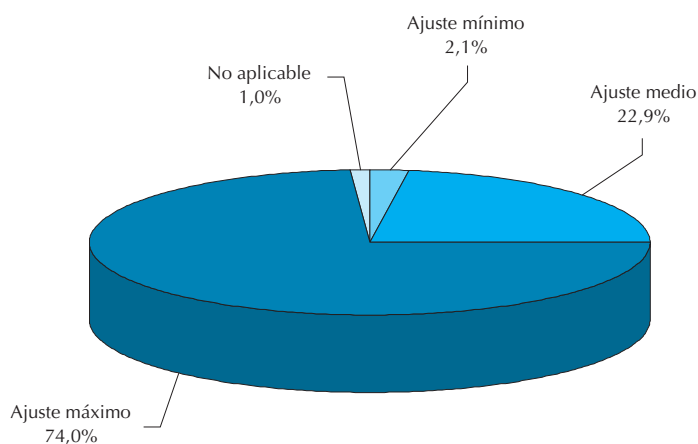
rios por una parte y los requerimientos profesionales más demandados por otra. También son estos proyectos los que mejor detallan los instrumentos utilizados para analizar el nivel de capacidad funcional que presenta cada usuario (cuestionarios, entrevistas, fichas, informes y expedientes). En algunos casos también se mencionan «*sistemas informáticos propios que recogen de forma individualizada la capacidad funcional de cada usuario, así como las capacidades requeridas por los empresarios demandantes de empleo, realizando informáticamente el cruce de criterios para buscar las personas más idóneas para cada puesto de trabajo*» (Mixto O-I, Aragón 1, Aragón 2 y Aragón 3; Inserción, Navarra 2).

**ESTÁNDAR B.5.**

*El programa formativo dispone de una serie de datos que describen y especifican con detalle las características y métodos a utilizar en la acción orientadora y formativa.*

GRÁFICO N.º 63

**AJUSTE AL ESTÁNDAR B.5.**



PROGRAMA	B.5.		
	Máximo	Medio	Mínimo
Formación reglada	74,2%	22,6%	
Ocupacional	76,9%	23,1%	
Inserción	67,9%	25,0%	7,1%
Mixto O-I	81,8%	18,2%	
<b>Total</b>	<b>74,0%</b>	<b>22,9%</b>	<b>2,1%</b>

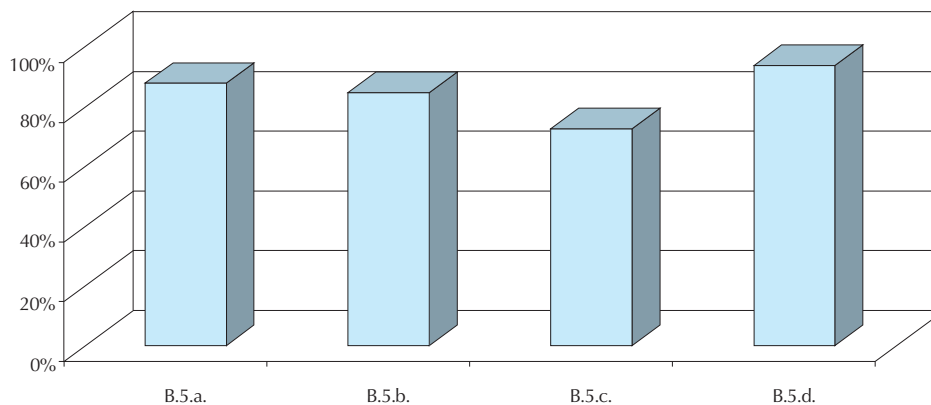
Todos los programas de formación e inserción disponen de información suficiente sobre su forma de actuar, a juicio de los propios responsables de las acciones. Quizás los programas de inserción, al ser más reciente su desarrollo, están en algunos casos faltos de una mayor concreción metodológica.

El 74% de los proyectos analizados cumple todos los indicadores de este estándar, presentando sólo el 22,9% un ajuste medio al mismo. Siguiendo la tónica de los anteriores estándares, son los programas mixtos formación ocupacional-inserción los que cumplen en mayor porcentaje todos los indicadores del estándar, seguidos de los de formación ocupacional y reglada, siendo los programas de inserción los que obtienen el nivel de ajuste máximo en menor porcentaje.

El nivel de cumplimiento de cada indicador se puede comprobar en el siguiente gráfico:

GRÁFICO N.º 64

#### CUMPLIMIENTO DE INDICADORES DEL ESTÁNDAR B.5.



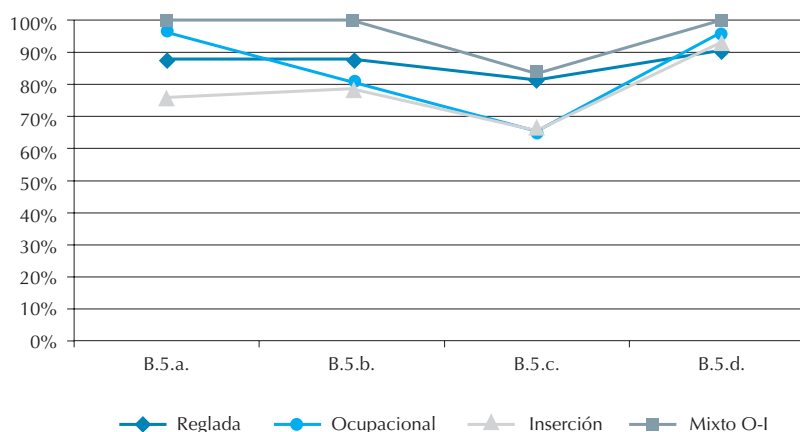
El indicador que se cumple en mayor porcentaje es el B.5.d. (Sistema de valoración del progreso), con un porcentaje de cumplimiento del 93,9%. Los indicadores B.5.a. (Aspectos requeridos antes de iniciar la acción formativa) y B.5.b. (Contacto con el entorno laboral comunitario) se cumplen por el 88% y 84,8% de los casos, respectivamente, y el B.5.c. (Prácticas, de carácter formativo, que responden a una oferta real) se cumple en un 72,7%.

## Valoración comparada de indicadores

El análisis de estos indicadores, teniendo en cuenta los cuatro tipos de programas analizados, nos muestra la siguiente situación:

GRÁFICO N.º 65

### B.5. METODOLOGÍA



Prácticamente todos los centros analizados disponen de un sistema de valoración del progreso (indicador B.5.d.). Los programas de **formación reglada** disponen de hojas de observación y de registro, y fichas individuales. En los proyectos **mixtos** formación ocupacional-inserción, **ocupacionales** y de **inserción**, la valoración del progreso se realiza mediante la observación directa en los talleres (se registra en hojas de observación y fichas individuales de seguimiento). La información recogida se refiere al progreso de los alumnos, la consecución de objetivos y las actitudes y aptitudes mostradas.

Los proyectos **mixtos** formación ocupacional-inserción y los **ocupacionales** son los que recogen en mayor grado los aspectos requeridos antes de iniciar la acción formativa (indicador B.5.a.), sobre todo las conductas laborales requeridas para las tareas, y recopilan esta información en memorias anuales y en programaciones. Los programas de **formación reglada**, en cambio, toman en consideración, sobre todo, la autonomía y la capacidad funcional de los usuarios, recogiendo la información en las programaciones generales de aula y en los programas individuales.

Respecto al contacto con el entorno laboral comunitario (indicador B.5.b.), en los cuatro tipos de proyectos se realizan visitas a empresas y a centros especiales de empleo,

se recibe el asesoramiento de expertos (telefónicamente o por medio de visitas), y se colabora con IES, Ayuntamientos, Cámaras de Comercio y Federaciones de Empresarios.

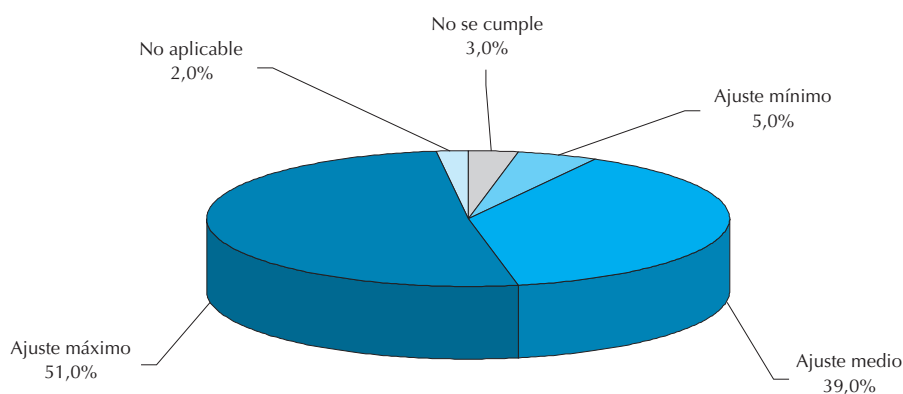
Los proyectos **mixtos** formación ocupacional-inserción y los de **formación reglada** son los que realizan en mayor porcentaje prácticas de carácter formativo, que responden a una oferta real (indicador B.5.c.). Estos últimos mencionan que los módulos formativos incluyen un período de prácticas. Los proyectos de **formación ocupacional** realizan este tipo de prácticas formativas en centros especiales de empleo, talleres y empresas. Algunos centros de inserción y mixtos mencionan la participación en cursos con compromiso de contratación y la organización de prácticas en centros de formación reglada y en empresas del entorno.

**ESTÁNDAR B.6.**

*Cada cierto tiempo se revisan las características y habilidades sociolaborales de los usuarios, así como el contenido del programa formativo, los materiales y el equipamiento utilizado, para decidir, en función de las primeras, si es necesario realizar modificaciones en los segundos.*

GRÁFICO N.º 66

**AJUSTE AL ESTÁNDAR B.6.**



PROGRAMA	B.6.		
	Mx	Md	Mn
Formación reglada	42,4%	48,5%	3,0%
Ocupacional	53,8%	30,8%	7,7%
Inserción	51,7%	37,9%	6,9%
Mixto O-I	66,7%	33,3%	
<b>Total</b>	<b>51,0%</b>	<b>39,0%</b>	<b>5,0%</b>

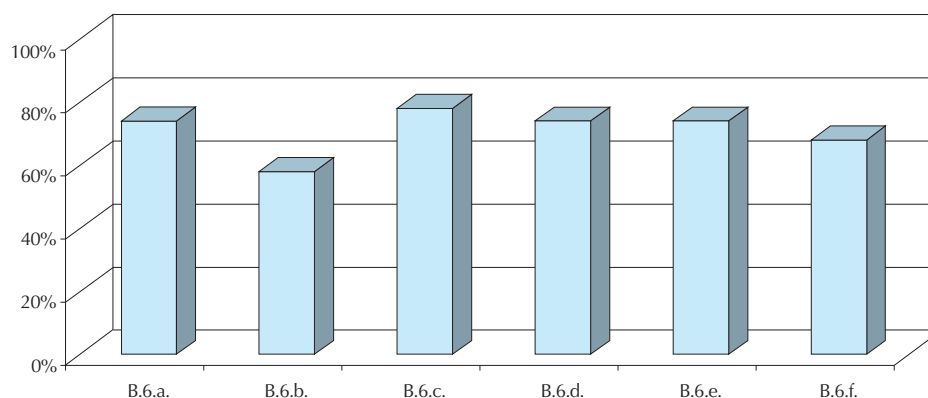
Los controles sobre la marcha de las acciones, de manera que se puedan ajustar los objetivos y las actividades a la evolución de las personas, constituyen una buena medida de la calidad alcanzada por la orientación y formación.

En el estándar B.6. sólo el 51% de los proyectos obtiene un ajuste máximo, mientras que el 39% muestra un ajuste medio. Los proyectos mixtos formación ocupacional-inserción obtienen un ajuste máximo algo mayor que los de inserción y los de formación ocupacional y reglada.

El nivel de cumplimiento general de cada uno de los indicadores es el siguiente:

GRÁFICO N.º 67

**PORCENTAJE DE CUMPLIMIENTO DE INDICADORES DEL ESTÁNDAR B.6.**



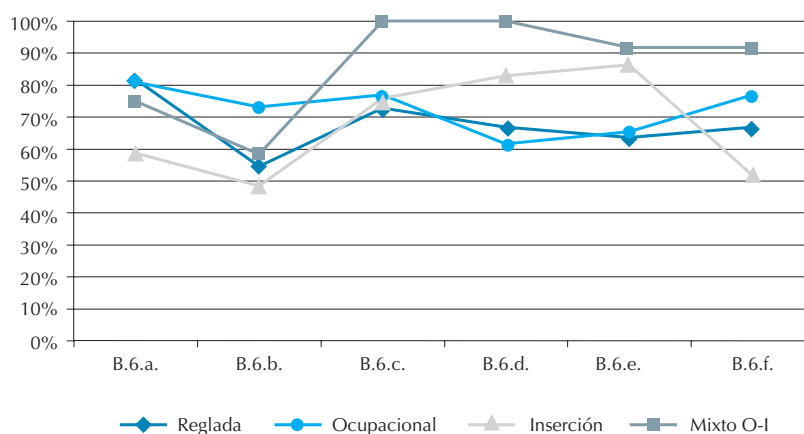
El indicador que se cumple en mayor medida es el B.6.c. (Análisis y revisión de los requerimientos de los puestos de trabajo a los que puede optar cada usuario), con un porcentaje de cumplimiento del 78%, seguido de los indicadores B.6.a. (Valoración de los contenidos, técnicas, tiempos, materiales y equipamientos formativos previstos en cuanto a su adecuación con los objetivos establecidos), B.6.d. (Análisis y revisión del nivel de independencia de los usuarios para la búsqueda y solicitud de empleo) y B.6.e. (Identificación y consideración de los factores externos que pueden constituirse en barreras para la formación en el empleo), todos ellos con un porcentaje de cumplimiento del 74%. Los indicadores menos cumplidos son el B.6.f (Calendario de revisión de los programas formativos individualizados), en el 68% de los casos, y, en especial, el B.6.b. (Valoración de las tareas realizadas y los equipamientos utilizados en relación a los utilizados por la industria que se dedica a la misma actividad), que sólo se cumple en el 58% de los casos.

## Valoración comparada de indicadores

El análisis de cada indicador en función de los cuatro tipos de proyectos nos muestra la siguiente situación:

GRÁFICO N.º 68

### B.6. REVISIONES



La mayoría de los centros de la muestra analizan y revisan los requerimientos de los puestos de trabajo a los que puede optar cada usuario (indicador B.6.c.) («se realiza un análisis de requerimiento de los puestos de trabajo, antes de iniciar las prácticas; al finalizar las mismas se realiza la correspondiente evaluación y se retoman los aspectos deficitarios» —Reglada, País Vasco 2—). La periodicidad de análisis suele ser inicial y final, con revisiones puntuales en función de los cambios que se originen, y suelen llevarlo a cabo los monitores laborales y profesores involucrados en las prácticas.

En las valoraciones de los contenidos, técnicas, tiempos, materiales y equipamientos formativos previstos en cuanto a su adecuación con los objetivos establecidos (indicador B.6.a.) se observa que los programas de **formación ocupacional** disponen de un sistema de valoración periódico (dos o tres veces al año, mensual), con entrevistas y reuniones de equipo. Los centros de **inserción** y **mixtos** formación ocupacional-inserción siguen en esta línea de evaluaciones, solicitando, además, sugerencias o posibles modificaciones.

El análisis y revisión del nivel de independencia de los usuarios para la búsqueda y solicitud de empleo (indicador B.6.d.) es asumido mayoritariamente por los



proyectos **mixtos**, de **inserción** y **ocupacionales**, mediante la realización de cur  
sos. Los programas de **formación reglada** comentan de modo casi unánime que  
este aspecto es trabajado a través del módulo de formación y orientación labo  
ral, en el que se forma a los usuarios en cuestiones como la realización del cu  
rrículum vitae y las cartas de presentación, entrevistas de selección de personal,  
inscripciones en agencias de colocación e INEM, e interpretación y utilización  
de anuncios de prensa.

Los distintos programas identifican y consideran los factores externos que pueden  
constituirse en barreras para la formación en el empleo (indicador B.6.e.), señalando  
como más significativos los condicionantes familiares, geográficos y de infor  
mación de los empresarios («Se analizan como factores externos que pueden difi  
cultar la formación, las condiciones familiares de los usuarios y sus condicionantes  
respecto a la movilidad geográfica» - Ocupacional, Asturias 2). De manera más ais  
lada también se comentan aspectos como transporte, barreras arquitectónicas y ba  
rreras sociales.

El calendario de revisión de los programas formativos individualizados (indicador  
B.6.f.) se elabora con una periodicidad muy variable.

No resulta extraño que la valoración de las tareas realizadas y del equipamiento  
utilizado con relación a los utilizados por la industria que se dedica a la misma ac  
tividad (indicador B.6.b) se realice más en los centros de **formación ocupacional**  
que en los de **inserción**, ya que se supone que en los segundos los equipos son los  
de las propias empresas. En los centros de formación ocupacional la revisión la rea  
lizan los monitores, ya que muchos de ellos son técnicos en contacto con empre  
sas y conocedores de la actividad («el monitor es un técnico experto» —Reglada,  
Asturias 1—) mediante la comparación con empresas especializadas («El equip  
amiento viene dado por la empresa que realiza la subcontrata, por lo que trabajan  
igual que en una empresa» —Ocupacional, Valencia 12—; «Las tareas realizadas y  
los equipamientos utilizados son totalmente equiparables con los existentes en la  
industria» —Ocupacional, Asturias 2—).

### 2.3. LA INSERCIÓN LABORAL

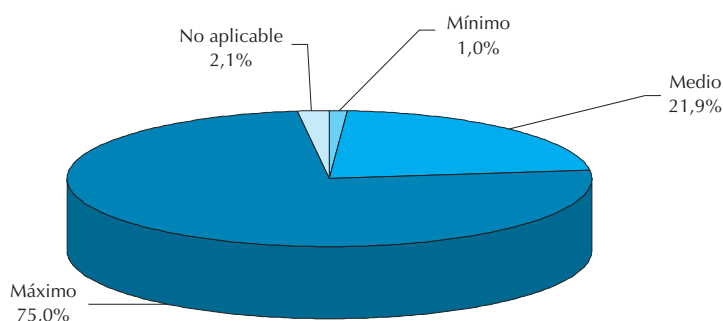
Los seis estándares y veintiocho indicadores que nos permiten analizar el proceso  
de inserción laboral advierten de la importancia de que estas acciones estén limi  
tadas en el tiempo, sean sistemáticas y orienten a las personas con discapacidad  
hacia su nivel óptimo de desarrollo profesional.

**ESTÁNDAR C.1.**

*Antes de iniciar el proceso de inserción laboral, se analizan las habilidades requeridas o deseadas por la persona, al objeto de lograr sus propias metas y funcionar en la comunidad de la manera más independiente posible.*

GRÁFICO N.º 69

**AJUSTE AL ESTÁNDAR C.1.**



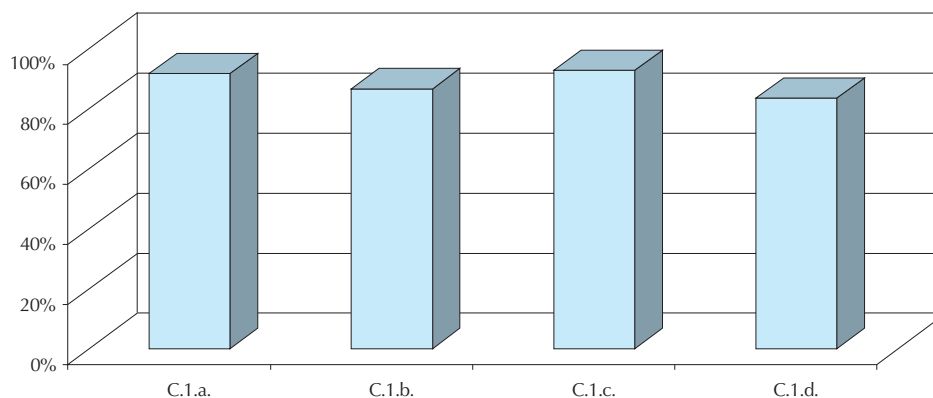
PROGRAMA	C.1.		
	Máximo	Medio	Mínimo
Formación reglada	74,2%	22,6%	3,2%
Ocupacional	68,0%	24,0%	
Inserción	75,0%	25,0%	
Mixto O-I	91,7%	8,3%	
<b>Total</b>	<b>75,0%</b>	<b>21,9%</b>	<b>1,0%</b>

La valoración de habilidades es general en todos los proyectos, aunque los de formación ocupacional deben promover que sus usuarios tengan y expresen expectativas hacia una vida con mayor independencia.

La mayoría de los casos analizados presentan un nivel de ajuste máximo en este estándar (75%), mostrando sólo el 21,9% un ajuste mínimo. Los proyectos mixtos formación ocupacional-inserción destacan claramente sobre los demás en cuanto al nivel de ajuste mostrado.

El nivel de cumplimiento de cada indicador es el siguiente:

GRÁFICO N.º 70

**PORCENTAJE DE CUMPLIMIENTO DE INDICADORES DEL ESTÁNDAR C.1.**

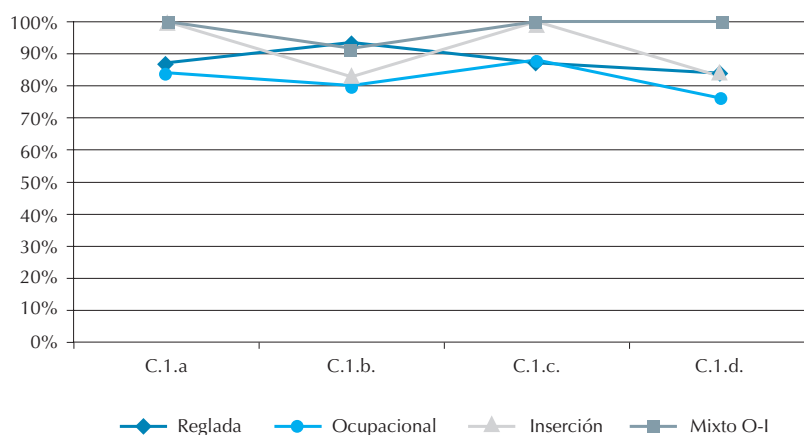
Los indicadores que más se cumplen son los relacionados con el análisis de las características de los usuarios de cara a su inserción laboral, que es lo que valoran los indicadores C.1.a. (Identificación y valoración de las limitaciones o dificultades en habilidades básicas, provocadas por las deficiencias) y C.1.c. (Identificación y valoración de habilidades de adaptación ocupacional o laboral). El cumplimiento es menor en el indicador C.1.b. (Identificación y valoración de habilidades escolares) y aún más bajo en el caso del indicador C.1.d. (Participación activa de la persona con discapacidad y/o de su familia en el análisis de sus capacidades).

## Valoración comparada de indicadores

Del análisis del cumplimiento de indicadores en función del tipo de caso se obtiene la siguiente gráfica:

GRÁFICO N.º 71

### C.1. ANÁLISIS DE HABILIDADES



Los tres primeros indicadores (C.1.a., C.1.b. y C.1.c.) hacen referencia a la identificación y valoración de habilidades y limitaciones presentadas por los usuarios y podemos decir que todos los centros **mixtos** formación ocupacional-inserción y de **inserción** analizan tanto las habilidades de adaptación ocupacional o laboral (indicador C.1.c.) como las limitaciones o dificultades en habilidades básicas, provocadas por las deficiencias (indicador C.1.a.), mientras que los centros de formación reglada y ocupacional lo hacen en menor porcentaje. Sin embargo la valoración de las habilidades escolares (indicador C.1.b.) la realizan, sobre todo, los centros de formación **reglada** y los **mixtos** formación ocupacional-inserción.

Los cuatro tipos de centros llevan a cabo este análisis de habilidades mediante evaluaciones psicopedagógicas, entrevistas y observaciones, realizadas por orientadores laborales de los programas o profesores, monitores y tutores de los usuarios. La información queda recogida en informes y expedientes, o en fichas, que permiten valorar acciones señaladas en los tres indicadores: Habilidades básicas, en las que se analizan dificultades relacionadas con la higiene y el cuidado personal, la movilidad y la autonomía personal («*tal identificación y valoración de las limitaciones o dificultades en habilidades básicas provocadas por las deficiencias, se realiza en la entrevista ocupacional y en la ficha de demanda de empleo*» —Inserción, Casti-

lla-La Mancha 6—); Habilidades relativas al currículum básico (estrategias básicas de cómputo y cálculo mental, utilización de instrumentos, lectoescritura...) y Habilidades ocupacionales tales como actitud hacia el trabajo, motivación e intereses, aptitudes, destrezas y habilidades, responsabilidad, aceptación de normas, disciplina, formación profesional, experiencia y rendimiento laboral (*«En la entrevista inicial se hace una primera evaluación muy básica de las habilidades adaptativas del usuario, siendo no obstante, en posteriores sesiones individuales, cuando se lleva a cabo una valoración más profunda. En la primera entrevista el usuario suele acudir acompañado por los familiares, no siendo posible a veces trabajar correctamente por el demandante. Se valora: comunicación, habilidades sociales, cuidado personal, habilidades académico-funcionales, habilidades en el hogar, autodeterminación, aseo e higiene personal, habilidades laborales...»* —Inserción, Andalucía 15—).

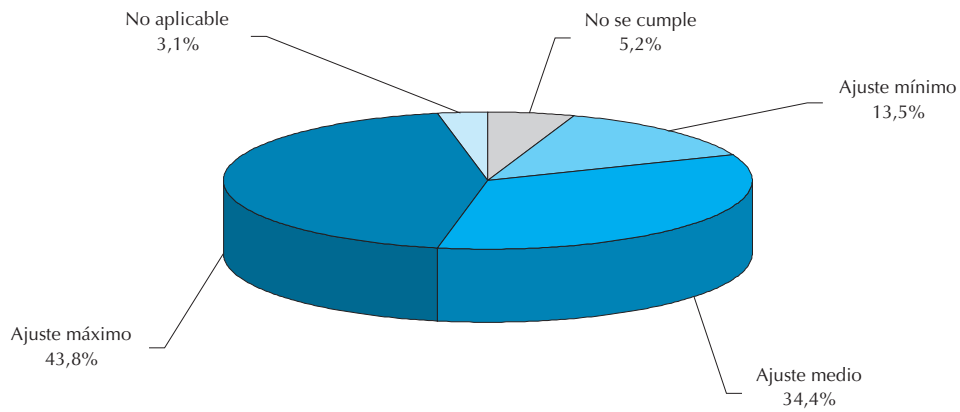
Sólo los centros **mixtos** formación ocupacional-inserción facilitan en todos los casos la participación activa de la persona con discapacidad y/o su familia en el análisis de sus capacidades (indicador C.1.d.), siendo los centros de formación ocupacional los que lo hacen en menor medida. Además, se observan ciertas diferencias en cuanto a la forma de participación. Así, los centros de formación **reglada** indican que los alumnos y sus familias participan en dicho análisis mediante entrevistas, reuniones programadas grupales, contactos telefónicos... (*«Se realizan entrevistas con los padres, tanto reuniones programadas como a petición de ellos o a través de contactos telefónicos»* —Reglada, Canarias 1—) (*«Hay reuniones con los padres cada tres meses, en las cuales se marcan objetivos comunes y los profesionales informan sobre la evolución de su hijo en el programa»* —Reglada, Castilla-La Mancha 5—). Sin embargo, los centros de formación **ocupacional e inserción**, así como los **mixtos**, se distinguen de los anteriores en que la participación de la familia queda en un segundo plano, dando más protagonismo a los usuarios (*«el usuario participa activamente en el análisis de sus capacidades en la entrevista de selección, comentando sus motivaciones e intereses, así como sus habilidades. Sólo si se valora o se cree que puede distorsionar el proceso de inserción del usuario, participa la familia»* —Mixto O-I, Cataluña 12—).

### ESTÁNDAR C.2.

*Las acciones de colocación y promoción de empleo incluyen el contacto con los empresarios para promover y/o identificar oportunidades laborales para personas con discapacidades, así como la realización in situ de análisis del puesto y el planteamiento de recomendaciones para ajustar o modificar el lugar o modo de trabajo cuando sea apropiado.*

GRÁFICO N.º 72

**AJUSTE AL ESTÁNDAR C.2.**



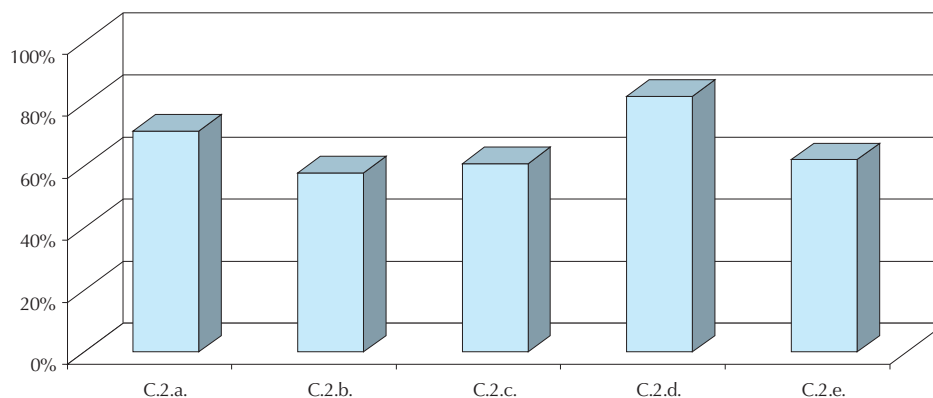
PROGRAMA	C.2.		
	Máximo	Medio	Mínimo
Formación reglada	26,7%	40,0%	20,0%
Ocupacional	24,0%	40,0%	24,0%
Inserción	69,0%	24,1%	3,4%
Mixto O-I	66,7%	33,3%	
<b>Total</b>	<b>43,8%</b>	<b>34,4%</b>	<b>13,5%</b>

La relación de los centros y programas con las empresas marca claramente una línea divisoria en el continuo de la transición entre la formación y el empleo, problema que es resuelto en mayor medida por los centros que ofrecen formación ocupacional y actividades de inserción.

La situación general que se aprecia en este estándar es de un escaso porcentaje de casos con ajuste máximo (43,8%) y una considerable diferencia en el nivel de cumplimiento de los distintos tipos de centros. Así, nos encontramos que los centros de inserción y los mixtos formación ocupacional-inserción señalan que cumplen todos los indicadores en un porcentaje más alto que los de formación reglada y ocupacional.

También es cierto que no todos los indicadores tienen el mismo nivel de cumplimiento, tal y como se observa en el siguiente gráfico:

GRÁFICO N.º 73

**PORCENTAJE DE CUMPLIMIENTO DE INDICADORES DEL ESTÁNDAR C.2.**

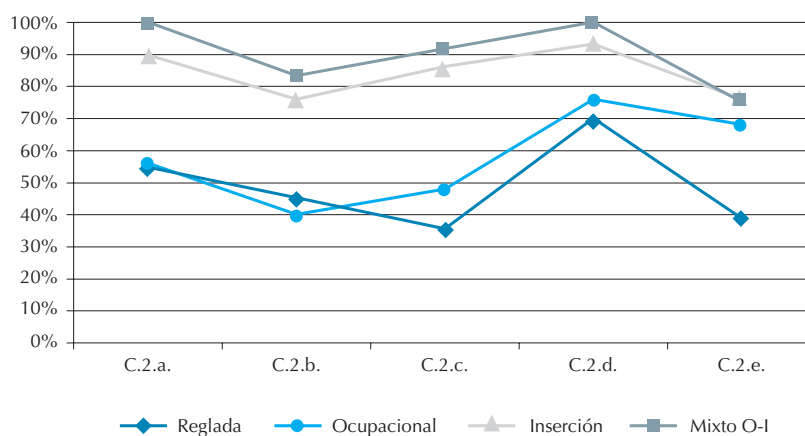
Los indicadores con más nivel de cumplimiento son el C.2.d. (Coordinación con otros centros, programas y organizaciones) y el C.2.a. (Sistema organizado de datos sobre ofertas de trabajo existentes en la zona). Los demás indicadores, C.2.b. (Localización de empresas de la zona que, por su tamaño, tengan obligación de cumplir el cupo legal de reserva para trabajadores con discapacidad), C.2.c. (Programa de información para los empresarios) y C.2.e. (Formación permanente del equipo de orientación respecto a la situación del mercado del trabajo y a la estructura empresarial) muestran un nivel de cumplimiento medio.

## Valoración comparada de indicadores

Cuando se analiza el comportamiento de los distintos centros y programas respecto a los indicadores de este estándar, se observa la siguiente situación:

GRÁFICO N.º 74

### C.2. CONTACTO CON EMPRESARIOS



El gráfico evidencia un comportamiento muy similar en los casos **mixtos** formación ocupacional-inserción y los proyectos de **inserción**, por un lado, y los centros de formación reglada y ocupacional, por otro, mostrando los primeros un mayor porcentaje de cumplimiento en los cuatro primeros indicadores de este estándar.

Los proyectos **mixtos formación ocupacional-inserción y de inserción** disponen, en su mayoría, de un sistema organizado de datos sobre ofertas de trabajo existentes en la zona (indicador C.2.a.). Esta información la recogen mediante contactos directos con los empresarios, consultas a otras asociaciones y federaciones, y revisión de las ofertas que aparecen en la prensa, en Internet y en el propio INEM, y se recopila en bases de datos informatizadas que facilitan la actualización continua de la misma («*Existe un programa informatizado donde tienen recogidas las ofertas de trabajo existentes en la zona con nombres de empresarios, acciones emprendidas, resultados de las acciones... La base se va renovando continuamente* —Mixto O-I, Aragón 1—). Los encargados de recopilar y revisar la información suelen ser los prospectores o buscadores de empleo.

El sistema señalado por los proyectos para la localización de empresas de la zona que, por su tamaño, tengan obligación de cumplir el cupo legal de reserva para tra-



bajadores con discapacidad (indicador C.2.b.) sigue la misma línea que el indicador anterior, citándose los contactos personales con asociaciones, Federaciones regionales, Sindicatos, Cámaras de Comercio y diversas empresas, y la disponibilidad de bases de datos informatizadas («*Se dispone de una base de datos informatizada con información relevante en materia laboral y de discapacidad*» —Mixto O-I, Aragón 3—), si bien es un aspecto que no se atiende de forma mayoritaria en la formación reglada ni en los centros de formación ocupacional analizados. Los responsables de estos contactos son los promotores de empleo, tutores, monitores y coordinadores de los proyectos.

Los proyectos **mixtos** formación ocupacional-inserción son los que desarrollan en mayor medida programas de información para los empresarios (indicador C.2.c.), destinados a que éstos conozcan mejor las características de las personas con discapacidad, su potencial laboral y la legislación vigente relacionada con incentivos a la contratación de estas personas y ayudas institucionales para la adaptación de puestos. Esta información suele recogerse en trípticos, vídeos o dossiers de prensa, que se entregan al empresario personalmente o que se envían por correo («*La información a los empresarios sobre el potencial laboral de las personas con discapacidad intelectual, ayudas económicas e incentivos a la contratación, es difundida mediante visitas puntuales, jornadas, mailing...*» —Inserción, Madrid 10—).

Todos los tipos de programas indican estar coordinados con otros centros, programas y organizaciones (indicador C.2.d.), citándose, sobre todo, IES, Diputaciones, Ayuntamientos, Agencias de Desarrollo Local, Federaciones, Mancomunidades (INEM, CC.OO., Direcciones Generales de Servicios Sociales, Servicios de Colocación, Empresas de Trabajo Temporal y otros centros y programas de características similares a las suyas («*El servicio se comunica y coordina sus actuaciones de promoción laboral con 89 organizaciones, 22 centros especiales de empleo, 46 centros ocupacionales, 6 servicios de inserción laboral, diversas asociaciones de personas con discapacidad y con FEAPS nacional, a través de reuniones periódicas y contactos telefónicos y personales*» —Inserción, Madrid 10—).

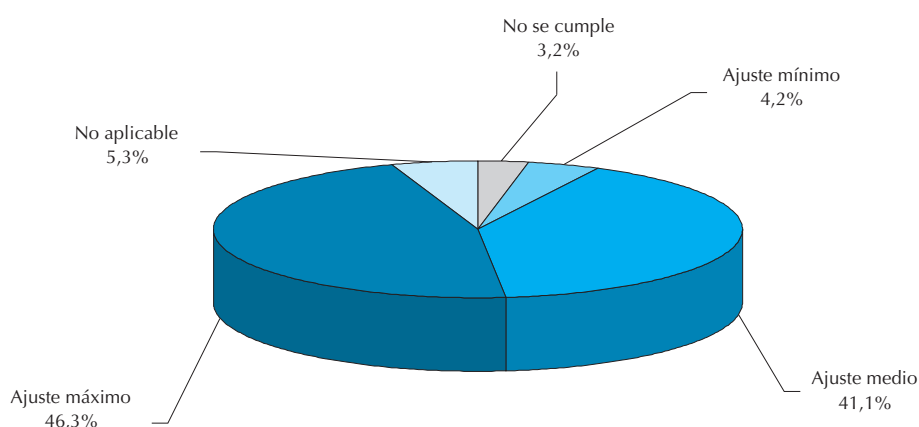
El porcentaje de proyectos que proporciona una formación permanente al equipo de orientación sobre la situación del mercado de trabajo y la estructura empresarial (indicador C.2.e.) es aceptable en el caso de los proyectos **mixtos** formación ocupacional-inserción y en los de **inserción** y **ocupacionales**. Se afirma que los profesionales (profesores, tutores, monitores, orientadores y promotores laborales, técnicos, psicólogos, pedagogos, administrativos y auxiliares) se forman de manera permanente en estos aspectos por medio de  cursos y asistencia a jornadas y coloquios  que tratan sobre el mercado laboral y la formación de formadores, la discapacidad, la orientación laboral, las nuevas estrategias en mercados de trabajo y la estructura empresarial, herramientas informáticas, intervención socioeducativa, recursos humanos y gestión de personal («*El equipo de orientación tiene una formación permanente sobre la situación de trabajo, legislación y estructura empresarial*» —Mixto O-I, Navarra 3—).

**ESTÁNDAR C.3.**

*Los servicios de adaptación laboral se dirigen al desarrollo de las capacidades, conocimientos y habilidades básicas necesarias para conseguir y mantener un puesto de trabajo.*

GRÁFICO N.º 75

**AJUSTE AL ESTÁNDAR C.3.**



PROGRAMA	C.3.		
	Máximo	Medio	Mínimo
Formación reglada	51,6%	38,7%	3,2%
Ocupacional	33,3%	54,2%	7,1%
Inserción	46,4%	42,9%	8,3%
Mixto O-I	58,3%	16,7%	3,2%
<b>Total</b>	<b>46,3%</b>	<b>41,1%</b>	<b>4,2%</b>

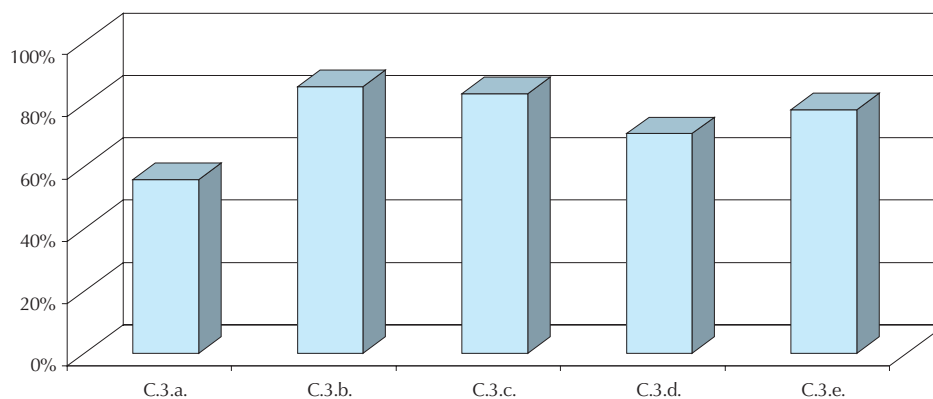
A la vista de los resultados obtenidos, parece que la formación en capacidades, conocimientos y habilidades básicas para encontrar y mantener un puesto de trabajo no es un aspecto prioritario en muchos de los proyectos analizados.

El porcentaje de casos con nivel de ajuste máximo en este estándar no alcanza el 50%, observándose un comportamiento diferente por parte de los cuatro tipos de proyectos, ya que en los centros de formación ocupacional las personas se forman en menor medida en el conocimiento de la práctica laboral.

El nivel de cumplimiento de los indicadores de este estándar es el siguiente:

GRÁFICO N.º 76

## CUMPLIMIENTO DE INDICADORES DEL ESTÁNDAR C.3.



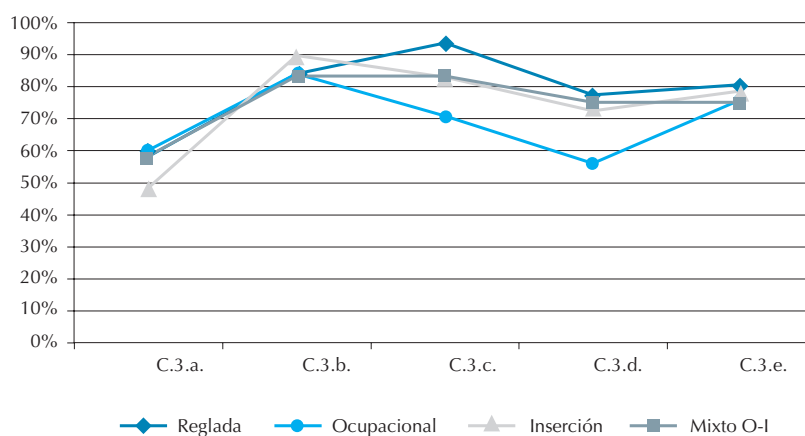
Los indicadores que se cumplen con más frecuencia en los casos analizados son el C.3.b. (Programa de adquisición y mejora de conductas laborales básicas, así como de habilidades interpersonales y de comunicación), C.3.c. (Programa de adquisición y mejora de las habilidades para encontrar y mantener un trabajo) y C.3.e. (Sistema organizado de valoración de habilidades adquiridas). En cambio, el indicador C.3.d. (Programa de adquisición y mejora de habilidades funcionales relacionadas con el conocimiento de la práctica laboral) se cumple en menor medida, y aún es menor el número de proyectos que cumple el indicador C.3.a (Actividades para la adquisición y mejora de habilidades motoras y capacidades físicas), quizás por considerar secundario este tipo de habilidades.

## Valoración comparada de indicadores

El análisis de los indicadores en función del tipo de programa nos indica lo siguiente:

GRÁFICO N.º 77

### C.3. DESARROLLO DE HABILIDADES



Los centros muestran un nivel de cumplimiento bastante homogéneo en todos los indicadores de este estándar, a excepción de los de formación ocupacional, en los que se aprecia una dedicación menor a las habilidades laborales.

La mayoría de los casos desarrollan programas de adquisición y mejora de conductas laborales básicas, así como de habilidades interpersonales y de comunicación (indicador C.3.b.). Normalmente, estas habilidades se desarrollan a lo largo de cursos en los que se trabajan aspectos como normas de asistencia, puntualidad, seguridad, higiene y vestido, seguir instrucciones y aceptar críticas.

Las habilidades funcionales relacionadas con el conocimiento de la práctica laboral (indicador C.3.d.) se trabajan en los proyectos **mixtos** formación ocupacional-inserción, de **inserción**, y en los centros de **formación reglada**. Dentro de estas habilidades se incluyen aspectos relacionados con el conocimiento de la nómina, contratos, seguros y sindicatos, y búsqueda de información para la inserción.

Estos tres tipos de centros también llevan a cabo programas de adquisición y mejora de habilidades para encontrar y mantener un trabajo (indicador C.3.c.) a través

de sesiones formativas individualizadas y de los módulos de Formación y Orientación Laboral (sobre todo en los centros de formación reglada y proyectos mixtos formación ocupacional-inserción). Los temas que suelen trabajarse en estos programas son autonomía y habilidades para la entrevista y rellenar impresos, realización de currículos y cartas de presentación («*En la asignatura de Formación y Orientación Laboral, se forma a los alumnos en comportamiento en entrevistas, hacer currículos y cartas de presentaciones, contratos, nóminas, contratos laborales*» —Reglada, Castilla-La Mancha 1—).

Independientemente del grado en el que se desarrollan los programas indicados, se observa que la mayoría de los centros valoran las habilidades adquiridas (indicador C.3.e.) estableciendo sistemas de evaluación y seguimiento mediante protocolos de valoración de conductas laborales, cuadernos, hojas y fichas de registro, entrevistas personales, cuestionarios e informes («*Existe una hoja de evaluación diseñada para saber si el grado de consecución de habilidades adquiridas por el alumno corresponde a su perfil profesional; la evaluación se realiza de manera continua*» —Mixto O-I, Aragón 1—). Los profesionales que realizan evaluaciones y valoraciones son generalmente monitores laborales, profesores y técnicos, psicólogos, pedagogos y orientadores.

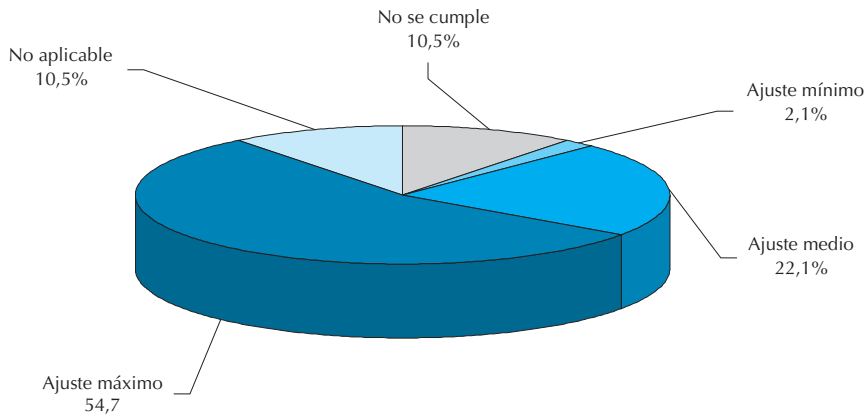
Las actividades para la adquisición y mejora de habilidades motoras (coordinación óculo-manual, destreza manual, uso de herramientas) y capacidades físicas (turnos, permanencia de pie, adaptación a horarios) (indicador C.3.a.) son desarrolladas en los cuatros tipos de centros de forma **minoritaria**. Normalmente la evaluación se lleva a cabo en las propias aulas, o en las prácticas de simulación de tareas desarrolladas en talleres («*Las habilidades señaladas y el desarrollo de capacidades de resistencia física, se llevan a cabo en los talleres*» —Ocupacional, Castilla y León 1—). En algunos casos se menciona específicamente la existencia de programas de psicomotricidad o la intervención del médico/fisioterapeuta para el diseño y programación de dichas actividades («*Realizan actividades para la adquisición y mejora de habilidades motoras. Estas actividades son realizadas con el fisioterapeuta*» —Ocupacional, Murcia 3—), pero la mayoría de las veces estas habilidades son desarrolladas como actividades complementarias.

#### **ESTÁNDAR C.4.**

*Se desarrolla por escrito un plan personal de adaptación laboral basado en el historial previo y en el que se especifican los métodos y técnicas de intervención para cada usuario.*

GRÁFICO N.º 78

**AJUSTE AL ESTÁNDAR C.4.**



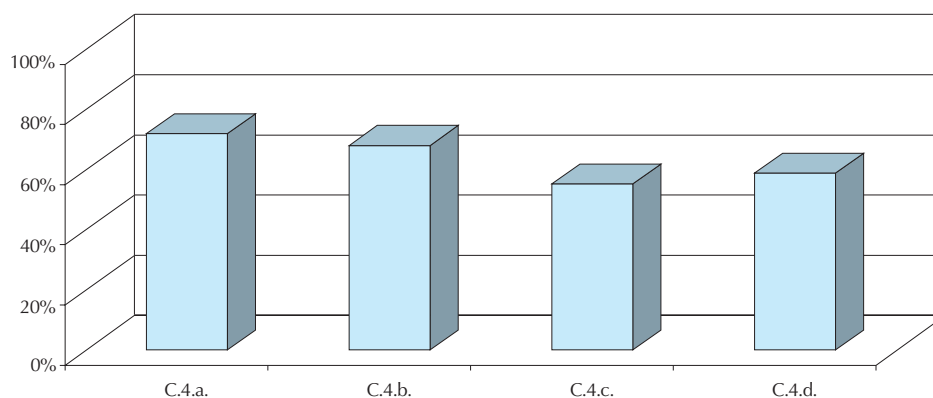
PROGRAMA	C.4.		
	Máximo	Medio	Mínimo
Formación reglada	61,3%		
Ocupacional	48,0%	28,0%	8,0%
Inserción	44,4%	44,4%	
Mixto O-I	75,0%	16,7%	
<b>Total</b>	<b>54,7%</b>	<b>22,1%</b>	<b>2,1%</b>

La adaptación laboral requiere personal especializado, del que no disponen muchos programas de formación reglada; y también resulta extraño que la mitad de los proyectos de inserción no presenten informes a las empresas sobre los usuarios para los que buscan empleo, lo que da un índice de clara descoordinación, cuando no de absoluta carencia de relación.

Más de la mitad de los casos analizados presentan un ajuste máximo en el indicador C.4., y los proyectos mixtos formación ocupacional-inserción y los centros de formación reglada son los que presentan un mayor porcentaje de ajuste máximo.

El nivel de cumplimiento de los indicadores de este estándar es el siguiente:

GRÁFICO N.º 79

**PORCENTAJE DE CUMPLIMIENTO DE INDICADORES DEL ESTÁNDAR C.4.**

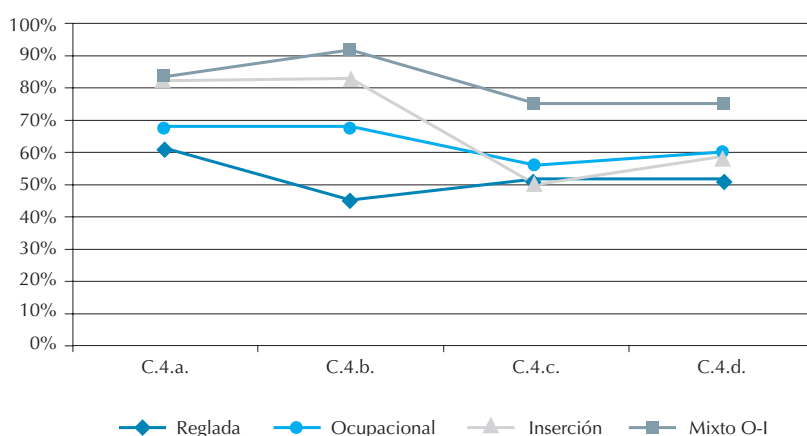
Como se puede apreciar, los indicadores que se cumplen en mayor porcentaje son el C.4.a. (Asignación de trabajos adecuados a las metas de adaptación laboral de la persona y el mercado laboral circundante) y el C.4.b. (Equipo de especialistas en adaptación e integración laboral, bajo cuya supervisión se realizan las acciones de adaptación laboral), mientras que indicadores clave en el proceso de transición como el C.4.c. (Informe personal, para ser presentado a la empresa, en el que figuran todas y cada una de las acciones desarrolladas por la persona con discapacidad) y el C.4.d. (Sistema de valoración y revisión del plan individualizado de adaptación laboral) no obtienen la misma tasa de cumplimiento.

## Valoración comparada de indicadores

El análisis del nivel de cumplimiento de estos indicadores, teniendo en cuenta los cuatro tipos de programas analizados, nos muestra las siguientes diferencias entre ellos:

GRÁFICO N.º 80

### C.4. PLAN PERSONAL



Una vez más se aprecia que los proyectos **mixtos** formación ocupacional-inserción, y los de **inserción**, son los que cumplen mayoritariamente los indicadores del estándar.

Son estos dos tipos de centros los que indican en mayor número que la asignación de trabajos adecuados a las metas de adaptación laboral de la persona y el mercado laboral (indicador C.4.a.) se realiza partiendo de las fichas de valoración e informes personales de los usuarios e intentando buscar el máximo ajuste entre las capacidades e intereses de éstos con las características de los puestos de trabajo que van surgiendo en las empresas del entorno («*Los puestos de trabajo asignados a un usuario están en función del itinerario establecido para la persona tras la entrevista ocupacional y en función de la llegada de una oferta real de empleo*» —Inserción, Castilla-La Mancha 6—).

El equipo de especialistas en adaptación e integración laboral (indicador C.4.b.) que realiza este ajuste suele estar formado por psicólogos, psicopedagogos, pedagogos y preparadores y monitores laborales («*Existe un equipo de especialistas en*



*adaptación e integración laboral que supervisa la inserción de los alumnos: médicos, fisioterapeutas, psicólogos... —Mixto O-I, Aragón 1—; «Las acciones de adaptación laboral, cuando se realizan dentro de la entidad, son supervisadas por el equipo de orientación, el médico ergónomo, y los monitores laborales» —Inserción, País Vasco 6—).*

Los proyectos **mixtos** formación ocupacional-inserción son los que más se preocupan por valorar y revisar el plan individualizado de adaptación laboral (indicador C.4.d.), utilizando la observación y anotando la información en hojas de registro. Esta labor suelen llevarla a cabo los monitores o preparadores laborales. También los proyectos de **inserción** evalúan la adecuación de los planes de adaptación laboral realizando un seguimiento del éxito alcanzado por el usuario («*Se utiliza un informe de seguimiento laboral que es rellenado una vez al mes, por el preparador laboral, y la persona responsable de la empresa. En él quedan reflejados la evolución de la persona en cuestión y todos los aspectos por los cuales se debe continuar o modificar el proceso que se está siguiendo*» - Inserción, Valencia 4).

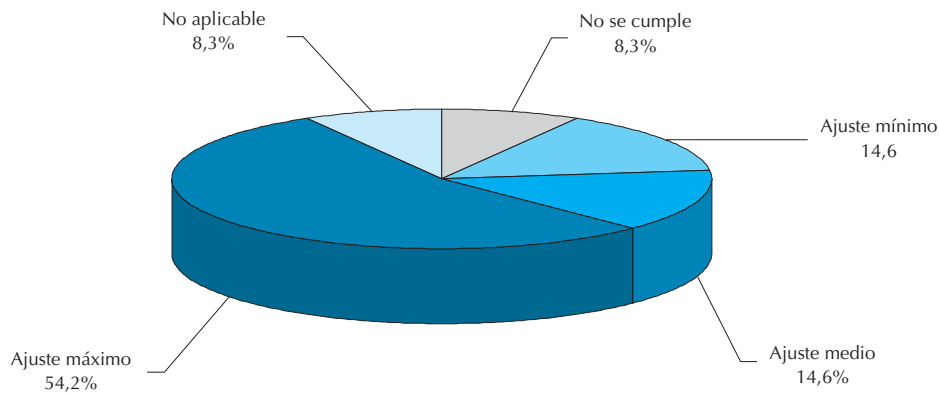
Los proyectos **mixtos** son los que elaboran más informes personales, destinados al empresario, en los que figuran todas y cada una de las acciones desarrolladas por la persona con discapacidad (C.4.c.). En estos informes se incluye la descripción de las acciones, actuaciones y actividades desarrolladas, los conocimientos adquiridos, el nivel de estudios y las habilidades sociales y laborales adquiridas («*De cada usuario, el programa de integración laboral dispone de informe personal para presentar a los empresarios, sobre el nivel de estudios y desarrollo profesional adquirido hasta el momento*» - Mixto O-I, Aragón 2). Estos informes son realizados por los preparadores, monitores laborales o prospectores de empleo de los propios programas.

**ESTÁNDAR C.5.**

Las acciones de seguimiento del programa de inserción laboral incluyen la disponibilidad de personal profesional apropiado para asesorar a la persona con discapacidad y al empresario y proporcionar servicios de apoyo, si son requeridos.

GRÁFICO N.º 81

**AJUSTE AL ESTÁNDAR C.5.**



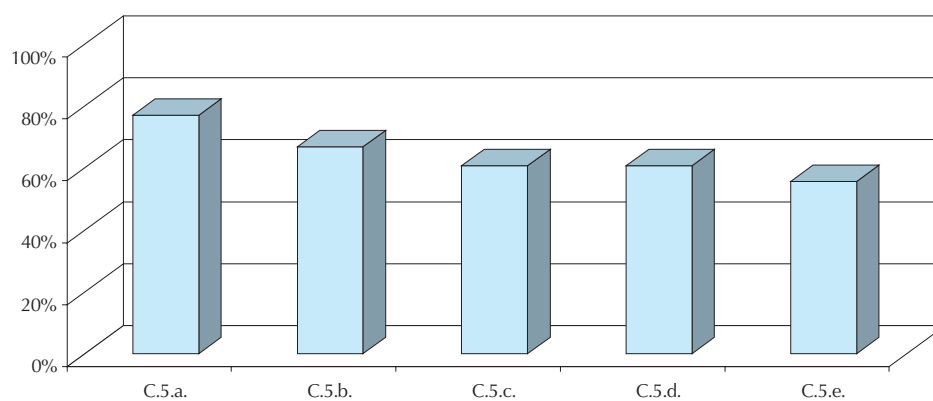
PROGRAMA	C.3.		
	Máximo	Medio	Mínimo
Formación reglada	32,3%	3,2%	29,0%
Ocupacional	44,0%	28,0%	12,0%
Inserción	67,9%	21,4%	7,1%
Mixto O-I	100,0%		
<b>Total</b>	<b>54,2%</b>	<b>14,6%</b>	<b>14,6%</b>

La existencia de profesionales de inserción laboral y sus funciones en los programas constituyen el punto clave de la Transición Escuela-Empleó. Por el nivel de cumplimiento general de estos indicadores, el cual puede apreciarse en el siguiente gráfico, y por el análisis diferencial del tipo de centro o programa que se presenta después, se puede considerar que los indicadores de este estándar son los de mayor poder de discriminación de las acciones de inserción laboral.

Aproximadamente la mitad de los casos analizados cumple la totalidad de los indicadores de este estándar, siendo, una vez más, los proyectos mixtos formación ocupacional-inserción y los de inserción, los que alcanzan en mayor porcentaje un ajuste máximo.

GRÁFICO N.º 82

### PORCENTAJE DE CUMPLIMIENTO DE INDICADORES DEL ESTÁNDAR C.5.



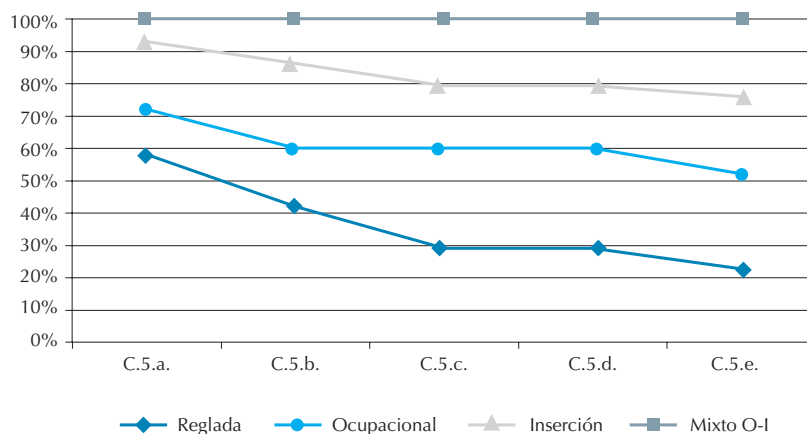
Muchos de los centros señalan que cumplen los indicadores C.5.a. (Disponibilidad de personal cualificado) y C.5.b. (Apoyo en los contactos iniciales entre la persona empleada y el empresario). Algo menor es el porcentaje de los que cumplen los indicadores C.5.c. (Mantenimiento del contacto con el empresario y el trabajador durante un período de tiempo razonable para promover un ajuste adecuado de la persona en el puesto de trabajo y garantizar su mantenimiento en el mismo) y C.5.d. (Organización de la información sobre las personas que han sido colocadas), y aún es menor el de los que cumplen el último indicador de este estándar, el C.5.e. (Previsión de acciones alternativas, incluida la reubicación en otro puesto, para las personas que no consigan mantener su empleo).

### Valoración comparada de indicadores

El cumplimiento de estos indicadores, teniendo en cuenta los programas analizados, nos muestra la siguiente situación:

GRÁFICO N.º 83

## C.5. PERSONAL CUALIFICADO



El comportamiento de los distintos tipos de proyectos queda claramente representado en el gráfico anterior. Los proyectos que disponen de un sistema de apoyo a la inserción laboral más consistente son los mixtos formación ocupacional-inserción, seguidos por los de inserción, mientras que los centros de formación ocupacional y de formación reglada realizan las acciones contempladas en este estándar con mucha menor frecuencia.

Tanto los proyectos **mixtos** como los de **inserción** disponen de personal cualificado (indicador C.5.a.) para llevar a cabo este seguimiento. Su perfil profesional es muy variado: pedagogos, psicólogos, graduados sociales, psicopedagogos, educadores sociales, monitores laborales, técnicos en orientación profesional, buscadores y promotores de empleo, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, etc. («Se cuenta con personal cualificado para llevar las acciones de seguimiento laboral, entre otros, terapeutas ocupacionales y educador» —Mixto O-I, Navarra 3—).

En algunas ocasiones, estos centros cuentan con un servicio de mediación para facilitar los contactos iniciales entre la persona empleada y el empresario (indicador C.5.b). Este servicio se encarga de informar al usuario sobre las características y exigencias del puesto, y al empresario sobre las habilidades formativas y laborales de los candidatos presentados. El contacto inicial suelen establecerlo los monitores a través del teléfono o mediante visitas («Técnicos de la empresa acompañan al usuario en la entrevista inicial; además se proporciona información sobre las condiciones laborales y las características del puesto» —Mixto O-I, País Vasco 5—).

Muchos de los centros mantienen contacto con el empresario y el trabajador durante un periodo de tiempo razonable para promover un ajuste adecuado de la per-

sona con el puesto de trabajo y garantizar su mantenimiento en el mismo (indicador C.5 c.). Este seguimiento se lleva a cabo de manera informal y, a veces, con carácter voluntario por parte de los tutores y monitores, que son los que se ponen en contacto bien con el usuario, bien con la empresa, por medio de visitas o de contactos telefónicos («*Este seguimiento se realiza mediante contacto telefónico y visitas por parte del técnico de orientación profesional*» —Mixto O-I, Cataluña 12—). El periodo de tiempo durante el que se mantiene el contacto varía de unos programas a otros.

La información sobre las personas que han sido colocadas (indicador C.5.d.) se organiza por medio de fichas generales, bases de datos, memorias, archivos. Los aspectos que suelen contemplarse son el lugar y tipo de trabajo, salario y coberturas, fecha de iniciación del contrato, rendimiento alcanzado, persona de contacto, incidencias («*Se organiza la información sobre personas que han sido contratadas, contemplando todos los aspectos señalados*» —Castilla y León, Mixto O-I—; «*Las personas que han sido colocadas están en la base de datos y mediante la ficha de ofertante se obtiene información acerca del lugar de trabajo, tipo de trabajo, contrato, salario, fecha de inicio, persona de contacto en empresa, etc.*» —Inserción, Castilla-La Mancha 6—). En algunos casos también se recoge información sobre el grado de satisfacción del usuario, las adaptaciones necesarias en el trabajo y su relación con jefes y compañeros.

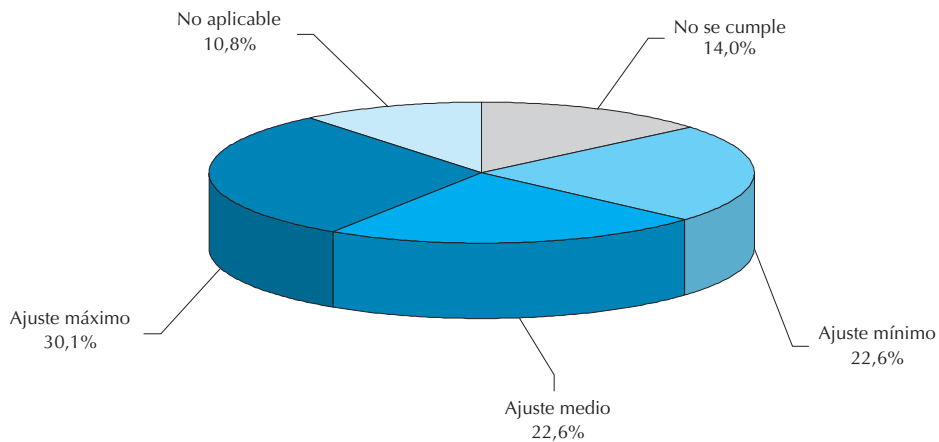
Los proyectos **mixtos** formación ocupacional-inserción son los que suelen tener previstas acciones alternativas para las personas que no consigan mantener su empleo (indicador C.5.e.), como puede ser la posibilidad de retornar a las acciones formativas con un nuevo plan individualizado o la reubicación en otro puesto de trabajo, una vez analizadas las circunstancias a las que se debió el fracaso («*En el caso de personas que no consigan mantener su empleo, se analizan las circunstancias que rodean el fracaso y se intenta trabajar sobre inconvenientes que hayan surgido*» —Mixto O-I, Castilla y León 3—).

**ESTÁNDAR C.6.**

Se desarrolla un sistema de seguimiento y control del éxito alcanzado en la adaptación laboral de las personas con discapacidad, basado en el análisis del número de personas que se mantienen en un puesto y en el número de las que, por el contrario, tienen que modificar algún aspecto del mismo o, incluso, abandonarlo.

GRÁFICO N.º 84

**AJUSTE AL ESTÁNDAR C.6.**



PROGRAMA	C.6.		
	Máximo	Medio	Mínimo
Formación reglada	16,7%	10,0%	20,0%
Ocupacional	36,0%	24,0%	20,0%
Inserción	34,6%	30,8%	26,9%
Mixto O-I	41,7%	33,3%	25,0%
<b>Total</b>	<b>30,1%</b>	<b>22,6%</b>	<b>22,6%</b>

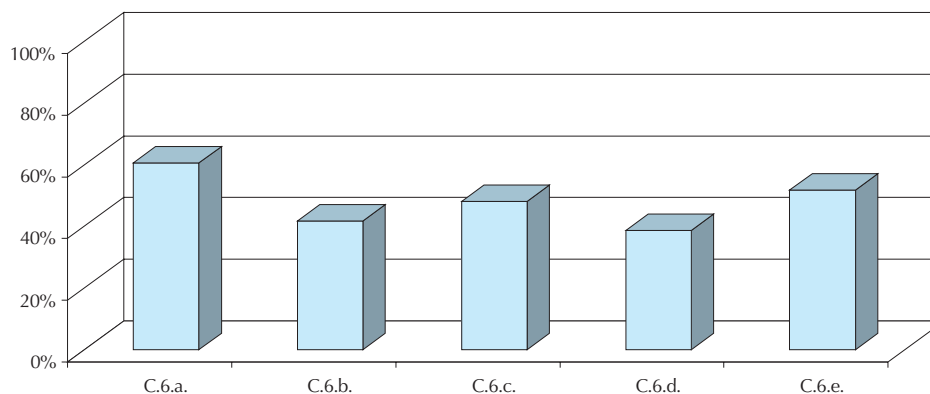
La falta de control en los programas sobre los resultados personales de adaptación al empleo y, en especial, sobre las acciones de formación reglada es otra clara constatación de la carencia de acciones de transición escuela-empleo, según el referente teórico expuesto al principio del trabajo.

Este estándar es en el que se observa un menor porcentaje de proyectos con un nivel de ajuste máximo, tanto en general, como en cada una de las cuatro categorías establecidas, destacando los centros de formación reglada, en los que directamente no se cumple en el 36,7% de los casos.

El cumplimiento de los indicadores del estándar es bastante heterogéneo:

GRÁFICO N.º 85

### PORCENTAJE DE CUMPLIMIENTO DE INDICADORES DEL ESTÁNDAR C.6.



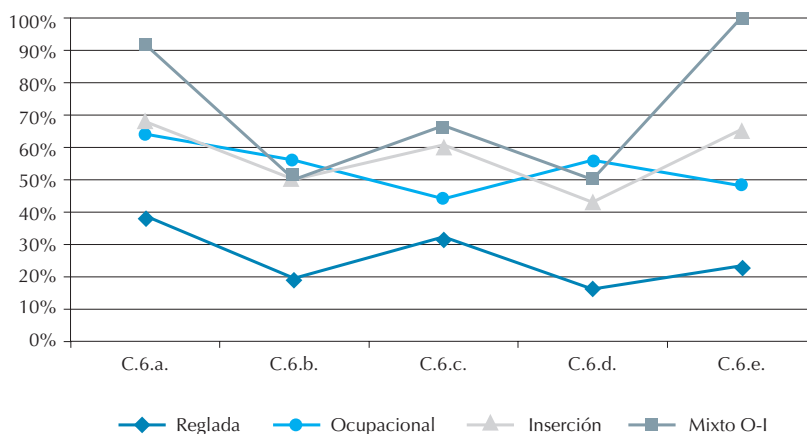
El indicador que se cumple en más casos es el C.6.a. (Identificación de la situación laboral en la que se encuentran los usuarios una vez concluido el programa), aunque sólo alcanza un 60,4% de los casos. La mitad de los proyectos señalan que cumplen los indicadores C.6.e. (Identificación y análisis de los factores externos que pueden constituirse en barreras para la adaptación laboral) y C.6.c. (Análisis del grado de satisfacción del trabajador y del empresario), siendo los indicadores C.6.b. (Análisis del rendimiento laboral —cuantitativo y cualitativo— alcanzado por cada usuario) y C.6.d. (Análisis del grado y tipo de relaciones interpersonales con otros trabajadores que pueden afectar al rendimiento del usuario en el puesto de trabajo) los que se cumplen en menor número de casos.

### Valoración comparada de indicadores

El análisis de cada indicador en función de los cuatro tipos de proyectos nos muestra la siguiente situación:

GRÁFICO N.º 86

## C.6. SEGUIMIENTO Y CONTROL



Casi todos los proyectos **mixtos** formación ocupacional-inserción disponen de información sobre la situación laboral en la que se encuentran los usuarios una vez concluido el programa (indicador C.6.a.), o al menos conocen quiénes se mantienen en su puesto de trabajo y quiénes no. Esta información suele obtenerse de manera informal, por medio de llamadas telefónicas y/o contactos con el usuario y su familia, algunas veces también se aplican cuestionarios o se mantienen entrevistas periódicas, y se recoge en memorias anuales y bases de datos informatizadas.

Todos los proyectos **mixtos** formación ocupacional-inserción y algunos de los de **inserción** y **ocupacionales** afirman realizar una identificación y análisis de los factores externos que pueden constituirse en barreras para la adaptación laboral (indicador C.6.e.), siendo las más comentadas las barreras arquitectónicas, los prejuicios sociales y la carencia de equipamiento adecuado («Se recogen aspectos externos a la persona que pueden constituir barreras para la inserción laboral, como puestos de trabajo no adaptados, obstáculos de acceso a los edificios, carencia de equipamiento adecuado» —Inserción, La Rioja 3—; «Se analizan las puertas no adaptadas y las barreras arquitectónicas, adoptando después posibles vías de solución» —Ocupacional, Madrid 5—).

Aproximadamente la mitad de los proyectos **mixtos**, **ocupacionales** y de **inserción** analizan el rendimiento laboral (cuantitativo y cualitativo) alcanzado por cada usuario (indicador C.6.b.) mediante observación directa en el puesto de trabajo, entrevistas con el usuario, su familia o sus compañeros, o petición directa de informes al empresario, con una periodicidad no regular («El rendimiento laboral se mide



*diariamente mediante observación directa y registro en la ficha individual» —Ocupacional, Cantabria 2—; «La valoración del rendimiento se realiza mediante informes directos de los empresarios, jefes y compañeros. Cualquier discrepancia conlleva un análisis situacional donde se analiza el rendimiento y las variables de las que pudiera depender» —Mixto O-I, Andalucía 14—).*

Los proyectos **mixtos** formación ocupacional-inserción y los de **inserción** son los que realizan más análisis del grado de satisfacción del trabajador y del empresario (indicador C.6.c.) por medio de visitas al puesto de trabajo, contactos telefónicos, entrevistas o cuestionarios.

**Pocos** son los proyectos que analizan el grado y tipo de relaciones interpersonales con otros trabajadores que pueden afectar al rendimiento del usuario en el puesto de trabajo (indicador C.6.d.), utilizándose de nuevo para ello la observación, cuestionarios, entrevistas e informes directos del empresario.

## BIBLIOGRAFÍA





## BIBLIOGRAFÍA

BELLVER SILVAN, F. J. (1994). «El empleo con apoyo. Una alternativa eficaz de integración en el mercado laboral abierto para personas con minusvalía. La experiencia del Consell Insular de Mallorca», en Álvarez Vara, C. et al., *Metodologías y Estrategias para la Intervención Laboral* (pp. 145-160), Salamanca: Fundación Mapfre Medicina.

ESTEBAN LEGARRETA, R. (2001). *Derecho al Trabajo de las personas con Discapacidad*, Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S. (dir.) (1997). *Guía de Integración Laboral para personas con discapacidad. Estándares de Calidad*, Madrid: IMSERSO.

GARCÍA DEGÁ, M. A. (1994). «El itinerario de la integración laboral», en Álvarez Vara, C. et al., *Metodologías y Estrategias para la Intervención Laboral* (pp. 113-130), Salamanca: Fundación Mapfre Medicina.

GARCÍA DÍAZ, N. (1998). «Transición de la Escuela al Empleo en el Plan de Acción», *Minusval*, 115, 16-17.

INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (1997). *Las personas con discapacidad ante su inserción laboral*, Madrid.

INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (2000/1). *Información sobre mercado de Trabajo. Resumen anual de datos del Observatorio Ocupacional 2000*, Madrid.

JENARO, C. (1998). «Transición de la escuela al trabajo y a la vida independiente», *Juventud y Discapacidad*, 43, 31-45.

LEBART, L., SALEM, A., BÉCUE, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*, Lleida: Milenio.

MARTÍNEZ RUEDA, N. (2002). *Juventud y Discapacidad*, Bilbao: Mensajero.

MENDÍA, R. (1998). «Preparación a la vida adulta. Buenas prácticas sobre la inserción Escuela/Empleo en el País Vasco», *Minusval*, 115, 22-24.

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES E INSTITUTO DE MIGRACIONES Y SERVICIOS SOCIALES (1997). *Plan de Acción para las personas con discapacidad*, Madrid.

MORENO BELLIDO, F. (1994). «El proceso de integración profesional», en Álvarez Vara, C. *et al.*, *Metodologías y Estrategias para la Intervención Laboral* (pp. 113-130). Salamanca: Fundación Mapfre Medicina.

ORDOVER, E. L. Y ANNEXTEIN, L. T. (1999). *Ensuring access, equity and quality for students with disabilities in school-to-work systems*. Center for Law and the National Transition Network, Washington DC. [Consultado en <http://ici2.umn.edu/ntn/pub/fed-law/cle.pdf> el 15 de marzo de 2002].

ORGANIZACIÓN DE COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO (1999). «*The School-to-Work Transition*». *Issues for Further Investigation*.

ORTIZ GONZÁLEZ, M. C. (coord.) (1992). *Integración sociolaboral de las personas con minusvalía*, Salamanca: Fundación Mapfre Medicina.

RUEDA, B. (1998). «Intermediación Laboral y Tránsito al empleo ordinario», *Minusval*, 115, 25-27.

SALEND, J. S. (2001). *Creating Inclusive Classrooms. Effective and Reflective Practices*, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

STERN, D., DAYTON, C. y RABY, M. (1998). *A Report: Career Academies and High School Reform*, Berkeley, CA: University of California at Berkeley.

VV.AA. (1999). *Políticas para la discapacidad. Seminario de Derecho comparado sobre discapacidades (España, Alemania, Francia, Reino Unido y Suecia)*, Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

YIN, R. K. (1994). *Case study research. Design and Methods*, California: Sage.

YIN, R. K. (1993). *Application of Case Study Research*, California: Sage.

## WEBGRAFÍA

[www.ocde.org](http://www.ocde.org) Organización de Cooperación y Desarrollo Económico.

[www.oit.org](http://www.oit.org) Organización Internacional del Trabajo.

[www.ine.es](http://www.ine.es) Instituto Nacional de Estadística.

[www.mtas.es](http://www.mtas.es) Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

[www.disabilityeuropeancongress.org](http://www.disabilityeuropeancongress.org) Congreso Europeo sobre las personas con discapacidad celebrado del 20 al 23 de marzo de 2002.

[www.dol.gov/odep/](http://www.dol.gov/odep/) US Department of Labor (Office of Disability Employment Policy).

[www.ssa.gov/work](http://www.ssa.gov/work) US Social Security Administration.

[www.yourtickettowork.com/pro](http://www.yourtickettowork.com/pro) Ticket-to-work program.

[www.ed.uiuc.edu/sped/tri/statestories.htm](http://www.ed.uiuc.edu/sped/tri/statestories.htm) Transition Research Institute at the University of Illinois at Urbana-Champaign.

<http://ici.umn.edu> Institute on Community Integration.

[www.nichy.org](http://www.nichy.org) National Information Center for Children and Youth with Disabilities.

[www.dssc.org/nta](http://www.dssc.org/nta) National Transition Alliance (NTA).

[www.ed.uiuc.edu/coe/sped/tri/institute.html](http://www.ed.uiuc.edu/coe/sped/tri/institute.html) Transition Research Institute.

[www.ici.coled.umn.edu/ntn](http://www.ici.coled.umn.edu/ntn) National Transition Network.

[www.cec.sped.org](http://www.cec.sped.org) Council for Exceptional Children.

[www.aamr.org/index.html](http://www.aamr.org/index.html) American Association on Mental Retardation.

[www.self-determination.com/index.html](http://www.self-determination.com/index.html) Centre for Self-Determination.

[www.jan.wvu.edu](http://www.jan.wvu.edu) Job Accommodation Network.

[www.naric.com](http://www.naric.com) National Rehabilitation Information Centre for Independence.

[www.seep.org](http://www.seep.org) Special Education Expenditure Project.

[www.thearc.org/netp.html](http://www.thearc.org/netp.html) National Employment and Training Program.

[www.cec.org/osep](http://www.cec.org/osep) Office of Special Education and Rehabilitative Services (OSERS).



ANEXOS







PRIMERA PARTE:  
ANÁLISIS DE LA  
SITUACIÓN  
EDUCATIVA Y LABORAL  
DE LAS PERSONAS  
CON  
DISCAPACIDAD

Descripción de la población en estudio

1



# PRIMERA PARTE: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

## DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO

### Deficiencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mental	731	25,9	25,9	25,9
	Sensorial	834	29,5	29,5	55,4
	Física	929	32,9	32,9	88,3
	Mental y sensorial	73	2,6	2,6	90,9
	Mental y física	126	4,5	4,5	95,3
	Sensorial y física	73	2,6	2,6	97,9
	Mental, sensorial y física	27	1,0	1,0	98,9
	Otras	32	1,1	1,1	100,0
	TOTAL	2.825	100,0	100,0	

### Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Varón	1.594	56,4	56,4	56,4
	Mujer	1.231	43,6	43,6	100,0
	TOTAL	2.825	100,0	100,0	

### Tabla de contingencia Deficiencia \* Género

			Género		TOTAL
			Varón	Mujer	
Deficiencia	Mental	Recuento	464	267	731
		% de deficiencia	63,5%	36,5%	100,0%
		% de género	29,1%	21,7%	25,9%
	Sensorial	Recuento	461	373	834
		% de deficiencia	55,3%	44,7%	100,0%
		% de género	28,9%	30,3%	29,5%
	Física	Recuento	468	461	929
		% de deficiencia	50,4%	49,6%	100,0%
		% de género	29,4%	37,4%	32,9%



Tabla de contingencia Deficiencia \* Género

			Género		TOTAL
			Varón	Mujer	
Deficiencia	Mental y sensorial	Recuento	43	30	73
		% de deficiencia	58,9%	41,1%	100,0%
		% de género	2,7%	2,4%	2,6%
	Mental y física	Recuento	89	37	126
		% de deficiencia	70,6%	29,4%	100,0%
		% de género	5,6%	3,0%	4,5%
	Sensorial y física	Recuento	35	38	73
		% de deficiencia	47,9%	52,1%	100,0%
		% de género	2,2%	3,1%	2,6%
	Mental, sensorial y física	Recuento	16	11	27
		% de deficiencia	59,3%	40,7%	100,0%
		% de género	1,0%	0,9%	1,0%
	Otras	Recuento	18	14	32
		% de deficiencia	56,3%	43,8%	100,0%
		% de género	1,1%	1,1%	1,1%
TOTAL	Recuento		1.594	1.231	2.825
	% de deficiencia		56,4%	43,6%	100,0%
	% de género		100,0%	100,0%	100,0%

## Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	2.825	16	45	32,79	8,403
N válido (según lista)	2.825				

## Resúmenes de casos

Deficiencia	N	Media	Desv. típ.
Mental	731	30,84	8,260
Sensorial	834	32,68	8,451
Física	929	34,94	7,857
Mental y sensorial	73	30,58	8,283
Mental y física	126	30,39	8,724
Sensorial y física	73	33,77	8,828
Mental, sensorial y física	27	31,63	8,966
Otras	32	30,91	8,577
TOTAL	2.825	100,0	100,0

## Edad nominal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre 16 y 24 años	584	20,7	20,7	20,7
	Entre 25 y 45 años	2.241	79,3	79,3	100,0
TOTAL		2.825	100,0	100,0	

## Tabla de contingencia Deficiencia \* Edad nominal

		Edad nominal		TOTAL
		Entre 16 y 24 años	Entre 25 y 45 años	
Deficiencia Mental	Recuento	181	550	731
	% de deficiencia	24,8%	75,2%	100,0%
	% de género	31,0%	24,5%	25,9%
Sensorial	Recuento	183	651	834
	% de deficiencia	21,9%	78,1%	100,0%
	% de género	31,3%	29,0%	29,5%
Física	Recuento	129	800	929
	% de deficiencia	13,9%	86,1%	100,0%
	% de género	22,1%	35,7%	32,9%
Mental y sensorial	Recuento	19	54	73
	% de deficiencia	26,0%	74,0%	100,0%
	% de género	3,3%	2,4%	2,6%
Mental y física	Recuento	42	84	126
	% de deficiencia	33,3%	66,7%	100,0%
	% de género	7,2%	3,7%	4,5%
Sensorial y física	Recuento	15	58	73
	% de deficiencia	20,5%	79,5%	100,0%
	% de género	2,6%	2,6%	2,6%
Mental, sensorial y física	Recuento	7	20	27
	% de deficiencia	25,9%	74,1%	100,0%
	% de género	1,2%	0,9%	1,0%
Otras	Recuento	8	24	32
	% de deficiencia	25,0%	75,0%	100,0%
	% de género	1,4%	1,1%	1,1%
TOTAL	Recuento	584	2.241	2.825
	% de deficiencia	20,7%	79,3%	100,0%
	% de género	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla de contingencia Deficiencia \* Género \* Edad nominal

			Género		TOTAL
			Varón	Mujer	
<b>Entre 16 y 24 años</b>					
Deficiencia Mental	Recuento		121	60	181
	% de deficiencia		66,9%	33,1%	100,0%
	% de género		33,2%	27,3%	31,0%
Sensorial	Recuento		107	76	183
	% de deficiencia		58,5%	41,5%	100,0%
	% de género		29,4%	34,5%	31,3%
Física	Recuento		74	55	129
	% de deficiencia		57,4%	42,6%	100,0%
	% de género		20,3%	25,0%	22,1%
Mental y sensorial	Recuento		11	8	19
	% de deficiencia		57,9%	42,1%	100,0%
	% de género		3,0%	3,6%	3,3%
Mental y física	Recuento		33	9	42
	% de deficiencia		78,6%	21,4%	100,0%
	% de género		9,1%	4,1%	7,2%
Sensorial y física	Recuento		9	6	15
	% de deficiencia		60,0%	40,0%	100,0%
	% de género		2,5%	2,7%	2,6%
Mental, sensorial y física	Recuento		4	3	7
	% de deficiencia		57,1%	42,9%	100,0%
	% de género		1,1%	1,4%	1,2%
Otras	Recuento		5	3	8
	% de deficiencia		62,5%	37,5%	100,0%
	% de género		1,4%	1,4%	1,4%
TOTAL	Recuento		364	220	584
	% de deficiencia		62,3%	37,7%	100,0%
	% de género		100,0%	100,0%	100,0%
<b>Entre 25 y 45 años</b>					
Mental	Recuento		343	207	550
	% de deficiencia		62,4%	37,6%	100,0%
	% de género		27,9%	20,5%	24,5%
Sensorial	Recuento		354	297	651
	% de deficiencia		54,4%	45,6%	100,0%
	% de género		28,8%	29,4%	29,0%

Tabla de contingencia Deficiencia \* Género \* Edad nominal

		Género		TOTAL
		Varón	Mujer	
<b>Entre 25 y 45 años</b>				
Física	Recuento	394	406	800
	% de deficiencia	49,3%	50,8%	100,0%
	% de género	32,0%	40,2%	35,7%
Mental y sensorial	Recuento	32	22	54
	% de deficiencia	59,3%	40,7%	100,0%
	% de género	2,6%	2,2%	2,4%
Mental y física	Recuento	56	28	84
	% de deficiencia	66,7%	33,3%	100,0%
	% de género	4,6%	2,8%	3,7%
Sensorial y física	Recuento	26	32	58
	% de deficiencia	44,8%	55,2%	100,0%
	% de género	2,1%	3,2%	2,6%
Mental, sensorial y física	Recuento	12	8	20
	% de deficiencia	60,0%	40,0%	100,0%
	% de género	1,0%	0,8%	0,9%
Otras	Recuento	13	11	24
	% de deficiencia	54,2%	45,8%	100,0%
	% de género	1,1%	1,1%	1,1%
TOTAL	Recuento	1.230	1.011	2.241
	% de deficiencia	54,9%	45,1%	100,0%
	% de género	100,0%	100,0%	100,0%



## Comunidad Autónoma

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Andalucía	667	23,6	23,6	23,6
Aragón	84	3,0	3,0	26,6
Asturias	67	2,4	2,4	29,0
Baleares	66	2,3	2,3	31,3
Canarias	133	4,7	4,7	36,0
Cantabria	54	1,9	1,9	37,9
Castilla-La Mancha	183	6,5	6,5	44,4
Castilla y León	287	10,2	10,2	54,5
Cataluña	272	9,6	9,6	64,2
Extremadura	74	2,6	2,6	66,8
Galicia	225	8,0	8,0	74,8
Madrid	167	5,9	5,9	80,7
Murcia	119	4,2	4,2	84,9
Navarra	39	1,4	1,4	86,3
País Vasco	110	3,9	3,9	90,2
La Rioja	25	0,9	0,9	91,0
Valencia	183	6,5	6,5	97,5
Ceuta y Melilla	70	2,5	2,5	100,0
TOTAL	2.825	100,0	100,0	

## Provincia de residencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Álava	24	0,8	0,8	0,8
Albacete	41	1,5	1,5	2,3
Alicante	103	3,6	3,6	5,9
Almería	64	2,3	2,3	8,2
Ávila	41	1,5	1,5	9,7
Badajoz	45	1,6	1,6	11,3
Baleares	66	2,3	2,3	13,6
Barcelona	159	5,6	5,6	19,2
Burgos	17	0,6	0,6	19,8
Cáceres	29	1,0	1,0	20,8
Cádiz	125	4,4	4,4	25,3
Castellón	32	1,1	1,1	26,4
Ciudad Real	40	1,4	1,4	27,8
Córdoba	95	3,4	3,4	31,2
Coruña (La)	92	3,3	3,3	34,4
Cuenca	29	1,0	1,0	35,5
Girona	29	1,0	1,0	36,5
Granada	62	2,2	2,2	38,7
Guadalajara	28	1,0	1,0	39,7
Guipúzcoa	32	1,1	1,1	40,8

Provincia de residencia				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Huelva	53	1,9	1,9	42,7
Huesca	18	0,6	0,6	43,3
Jaén	57	2,0	2,0	45,3
León	23	0,8	0,8	46,2
Lleida	35	1,2	1,2	47,4
Rioja (La)	25	0,9	0,9	48,3
Lugo	27	1,0	1,0	49,2
Madrid	167	5,9	5,9	55,2
Málaga	97	3,4	3,4	58,6
Murcia	119	4,2	4,2	62,8
Navarra	39	1,4	1,4	64,2
Orense	41	1,5	1,5	63,6
Asturias	67	2,4	2,4	68,0
Palencia	36	1,3	1,3	69,3
Palmas (Las)	71	2,5	2,5	71,8
Pontevedra	65	2,3	2,3	74,1
Salamanca	50	1,8	1,8	75,9
Santa Cruz de Tenerife	62	2,2	2,2	78,1
Cantabria	54	1,9	1,9	80,0
Segovia	28	1,0	1,0	81,0
Sevilla	114	4,0	4,0	85,0
Soria	18	0,6	0,6	85,6
Tarragona	49	1,7	1,7	87,4
Teruel	22	0,8	0,8	88,1
Toledo	45	1,6	1,6	89,7
Valencia	48	1,7	1,7	91,4
Valladolid	45	1,6	1,6	93,0
Vizcaya	54	1,9	1,9	94,9
Zamora	29	1,0	1,0	96,0
Zaragoza	44	1,6	1,6	97,5
Ceuta	31	1,1	1,1	98,6
Melilla	39	1,4	1,4	100,0
TOTAL	2.825	100,0	100,0	

Tabla de contingencia Deficiencia

Comunidad Autónoma	Deficiencia															TOTAL		
	Mental		Sensorial		Física		Mental y sensorial		Mental y física		Sensorial y física		Mental, sensorial y física		Otras		Recuento	% fila
	Recuento	% fila	Recuento	% fila	Recuento	% fila	Recuento	% fila	Recuento	% fila	Recuento	% fila	Recuento	% fila	Recuento	% fila		
Andalucía	167	25,0	195	29,2	241	36,1	14	2,1	27	4,0	13	1,9	4	0,6	6	0,9	667	100,0
Aragón	15	17,9	34	40,5	26	31,0	1	1,2	4	4,8	3	3,6			1	1,2	84	100,0
Asturias	21	31,3	16	23,9	20	29,9	1	1,5	8	11,9	1	1,5					67	100,0
Baleares	11	16,7	12	18,2	34	51,5			4	6,1	5	7,6					66	100,0
Canarias	44	33,1	31	23,3	48	36,1			4	3,0	1	0,8	1	0,8	4	3,0	133	100,0
Cantabria	11	20,4	17	31,5	24	44,4	1	1,9	1	1,9							54	100,0
Castilla-La Mancha	45	24,6	53	29,0	64	35,0	2	1,1	9	4,9	4	2,2	3	1,6	3	1,6	183	100,0
Castilla y León	68	23,7	100	34,8	81	28,2	14	4,9	8	2,8	10	3,5	2	0,7	4	1,4	287	100,0
Cataluña	76	27,9	88	32,4	74	27,2	8	2,9	16	5,9	5	1,8	5	1,8			272	100,0
Extremadura	22	29,7	23	31,1	23	31,1	1	1,4	2	2,7	1	1,4	1	1,4	1	1,4	74	100,0
Galicia	73	32,4	68	30,2	53	23,6	9	4,0	14	6,2	5	2,2	2	0,9	1	0,4	225	100,0
Madrid	47	28,1	42	25,1	60	35,9	2	1,2	4	2,4	4	2,4	3	1,8	5	3,0	167	100,0
Murcia	26	21,8	38	31,9	43	36,1	3	2,5	7	5,9	1	0,8			1	0,8	119	100,0
Navarra	7	17,9	12	30,8	10	25,6	3	7,7	2	5,1	2	5,1	2	5,1	1	2,6	39	100,0
País Vasco	29	26,4	24	21,8	39	35,5	7	6,4	3	2,7	8	7,3					110	100,0
La Rioja	10	40,0	4	16,0	6	24,0			3	12,0					2	8,0	25	100,0
Valencia	41	22,4	61	33,3	56	30,6	6	3,3	7	3,8	8	4,4	4	2,2			183	100,0
Ceuta y Melilla	18	25,7	16	22,9	27	38,6	1	1,4	3	4,3	2	2,9			3	4,3	70	100,0

**Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Número de discapacidades	2.825	1	33	5,77	6,013
N válido (según lista)	2.825				

**Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Número de deficiencias	2.825	1	8	1,18	0,517
N válido (según lista)	2.825				

**Resúmenes de casos**

## Número de discapacidades

Deficiencia	N	Media	Desv. típ.
Mental	731	8,63	6,070
Sensorial	834	1,99	1,798
Física	929	4,66	4,278
Mental y sensorial	73	10,86	6,680
Mental y física	126	16,29	8,037
Sensorial y física	73	6,32	5,120
Mental, sensorial y física	27	18,26	8,627
Otras	32	6,28	6,492
Total	2.825	5,77	6,013

**Resúmenes de casos**

## Número de deficiencias

Deficiencia	N	Media	Desv. típ.
Mental	731	1,00	0,064
Sensorial	834	1,03	0,181
Física	929	1,08	0,301
Mental y sensorial	73	2,07	0,254
Mental y física	126	2,20	0,537
Sensorial y física	73	2,33	0,867
Mental, sensorial y física	27	3,78	1,050
Otras	32	1,00	0,000
Total	2.825	1,18	0,517

Tabla de contingencia Deficiencia

Código de deficiencia	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
11. Retraso madurativo									
12. Retraso mental profundo y severo	96	0	1	10	15	0	3	0	125
	76,8	0,0	0,8	8,0	12,0	0,0	2,4	0,0	3,8
	13,1	0,0	0,1	6,6	5,4	0,0	2,9	0,0	
	2,9	0,0	0,0	0,3	0,5	0,0	0,1	0,0	
13. Retraso mental moderado	220	1	4	19	11	1	3	0	259
	84,9	0,4	1,5	7,3	4,2	0,4	1,2	0,0	7,8
	30,0	0,1	0,4	12,6	4,0	0,6	2,9	0,0	
	6,6	0,0	0,1	0,6	0,3	0,0	0,1	0,0	
14. Retraso mental leve y límite	122	5	4	16	7	3	4	0	161
	75,8	3,1	2,5	9,9	4,3	1,9	2,5	0,0	4,8
	16,6	0,6	0,4	10,6	2,5	1,8	3,9	0,0	
	3,7	0,2	0,1	0,5	0,2	0,1	0,1	0,0	
15. Demencias	9	0	0	0	2	0	1	0	12
	75,0	0,0	0,0	0,0	16,7	0,0	8,3	0,0	0,4
	1,2	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0	1,0	0,0	
	0,3	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	
16. Otros trastornos mentales	247	3	5	27	89	2	16	0	389
	63,5	0,8	1,3	6,9	22,9	0,5	4,1	0,0	11,7
	33,7	0,3	0,5	17,9	32,1	1,2	15,7	0,0	
	7,4	0,1	0,2	0,8	2,7	0,1	0,5	0,0	



Tabla de contingencia Deficiencia

Código de deficiencia	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
21. Ceguera total	0	18	1	3	0	2	4	0	28,8
	0,0	64,3	3,6	10,7	0,0	7,1	14,3	0,0	
	0,0	2,1	0,1	2,0	0,0	1,2	3,9	0,0	
	0,0	0,5	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	
22. Mala visión	11	383	7	40	0	39	18	0	498
	2,2	76,9	1,4	8,0	0,0	7,8	3,6	0,0	
	1,5	44,5	0,7	26,5	0,0	22,9	17,6	0,0	
	0,3	11,5	0,2	1,2	0,0	1,2	0,5	0,0	
31. Sordera prelocutiva	0	55	2	4	1	2	1	0	65
	0,0	84,6	3,1	6,2	1,5	3,1	1,5	0,0	
	0,0	6,4	0,2	2,6	0,4	1,2	1,0	0,0	
	0,0	1,7	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	
32. Sordera postlocutiva	0	36	0	2	1	4	3	0	46
	0,0	78,3	0,0	4,3	2,2	8,7	6,5	0,0	
	0,0	4,2	0,0	1,3	0,4	2,4	2,9	0,0	
	0,0	1,1	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	



Tabla de contingencia Deficiencia

Código de deficiencia	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
33. Mala audición	12	337	8	28	0	30	5	1	421
	2,9	80,0	1,9	6,7	0,0	7,1	1,2	0,2	12,6
	1,6	39,2	0,8	18,5	0,0	17,6	4,9	3,1	
	0,4	10,1	0,2	0,8	0,0	0,9	0,2	0,0	
34. Trastornos del equilibrio	0	5	0	2	0	1	1	0	9
	0,0	55,6	0,0	22,2	0,0	11,1	11,1	0,0	0,3
	0,0	0,6	0,0	1,3	0,0	0,6	1,0	0,0	
	0,0	0,2	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	
41. Mudez	0	0	0	0	0	1	2	0	3
	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0	0,1
	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	2,0	0,0	
	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	
42. Habla dificultosa o incomprensible	0	0	12	0	11	4	6	0	33
	0,0	0,0	36,4	0,0	33,3	12,1	18,2	0,0	1,0
	0,0	0,0	1,2	0,0	4,0	2,4	5,9	0,0	
	0,0	0,0	0,4	0,0	0,3	0,1	0,2	0,0	



Tabla de contingencia Deficiencia

Código de deficiencia	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
51. Cabeza	0	0	3	0	1	0	0	0	4
	0,0	0,0	75,0	0,0	25,0	0,0	0,0	0,0	0,1
	0,0	0,0	0,3	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	
	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
52. Columna vertebral	4	3	254	0	11	21	2	0	295
	1,4	1,0	86,1	0,0	3,7	7,1	0,7	0,0	8,9
	0,5	0,3	25,3	0,0	4,0	12,4	2,0	0,0	
	0,1	0,1	7,6	0,0	0,3	0,6	0,1	0,0	
53. Extremidades superiores	3	3	183	0	15	18	5	0	227
	1,3	1,3	80,6	0,0	6,6	7,9	2,2	0,0	6,8
	0,4	0,3	18,2	0,0	5,4	10,6	4,9	0,0	
	0,1	0,1	5,5	0,0	0,5	0,5	0,2	0,0	
54. Extremidades inferiores	5	3	214	0	13	14	2	0	251
	2,0	1,2	85,3	0,0	5,2	5,6	0,8	0,0	7,5
	0,7	0,3	21,3	0,0	4,7	8,2	2,0	0,0	
	0,2	0,1	6,4	0,0	0,4	0,4	0,1	0,0	





Tabla de contingencia Deficiencia

Código de deficiencia	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
61. Parálisis de una extremidad superior	0	0	13	0	2	2	1	0	18
	0,0	0,0	72,2	0,0	11,1	11,1	5,6	0,0	0,5
	0,0	0,0	1,3	0,0	0,7	1,2	1,0	0,0	
	0,0	0,0	0,4	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	
62. Parálisis de una extremidad inferior	1	0	16	0	1	0	1	0	19
	5,3	0,0	84,2	0,0	5,3	0,0	5,3	0,0	0,6
	0,1	0,0	1,6	0,0	0,4	0,0	1,0	0,0	
	0,0	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
63. Paraplejía	0	0	16	0	5	0	0	0	21
	0,0	0,0	76,2	0,0	23,8	0,0	0,0	0,0	0,6
	0,0	0,0	1,6	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	
	0,0	0,0	0,5	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	
64. Tetraplejía	0	0	13	0	7	0	2	0	22
	0,0	0,0	59,1	0,0	31,8	0,0	9,1	0,0	0,7
	0,0	0,0	1,3	0,0	2,5	0,0	2,0	0,0	
	0,0	0,0	0,4	0,0	0,2	0,0	0,1	0,0	



Tabla de contingencia Deficiencia

Código de deficiencia	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
65. Trastornos de la coordinación de movimientos y/o tono muscular	3	3	82	0	47	9	9	0	153
	2,0	2,0	53,6	0,0	30,7	5,9	5,9	0,0	4,6
	0,4	0,3	8,2	0,0	17,0	5,3	8,8	0,0	
	0,1	0,1	2,5	0,0	1,4	0,3	0,3	0,0	
66. Oras deficiencias del sistema nervioso	1	0	48	0	27	9	8	0	93
	1,1	0,0	51,6	0,0	29,0	9,7	8,6	0,0	2,8
	0,1	0,0	4,8	0,0	9,7	5,3	7,8	0,0	
	0,0	0,0	1,4	0,0	0,8	0,3	0,2	0,0	
71. Aparato respiratorio	0	0	19	0	1	1	0	0	21
	0,0	0,0	90,5	0,0	4,8	4,8	0,0	0,0	0,6
	0,0	0,0	1,9	0,0	0,4	0,6	0,0	0,0	
	0,0	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
72. Aparato cardiovascular	0	1	27	0	3	1	0	0	32
	0,0	3,1	84,4	0,0	9,4	3,1	0,0	0,0	1,0
	0,0	0,1	2,7	0,0	1,1	0,6	0,0	0,0	
	0,0	0	0,8	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	



Tabla de contingencia Deficiencia

Código de deficiencia	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
73. Aparato digestivo	0	0	12	0	1	1	2	0	16
	0,0	0,0	75,0	0,0	6,3	6,3	12,5	0,0	0,5
	0,0	0,0	1,2	0,0	0,4	0,6	2,0	0,0	
	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	
74. Aparato genitourinario	0	0	12	0	1	2	2	0	17
	0,0	0,0	70,6	0,0	5,9	11,8	11,8	0,0	0,5
	0,0	0,0	1,2	0,0	0,4	1,2	2,0	0,0	
	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0	
75. Sistema endocrino-metabólico	0	0	21	0	4	0	0	0	25
	0,0	0,0	84,0	0,0	16,0	0,0	0,0	0,0	0,8
	0,0	0,0	2,1	0,0	1,4	0,0	0,0	0,0	
	0,0	0,0	0,6	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	
76. sistema hematopoyético	0	0	21	0	0	0	0	0	21
	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6
	0,0	0,0	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
	0,0	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	



Tabla de contingencia Deficiencia

Código de deficiencia	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
82. Deficiencias múltiples	0	2	0	0	1	1	0	8	12
	0,0	16,7	0,0	0,0	8,3	8,3	0,0	66,7	0,4
	0,0	0,2	0,0	0,0	0,4	0,6	0,0	25,0	
	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	
83. Deficiencias no clasificadas en otra parte	0	2	4	0	0	2	1	18	27
	0,0	7,4	14,8	0,0	0,0	7,4	3,7	66,7	0,8
	0,0	0,2	0,4	0,0	0,0	1,2	1,0	56,3	
	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0	0,5	
TOTAL	734	860	1.003	151	277	170	102	32	3.329
	22,0	25,8	30,1	4,5	8,3	5,1	3,1	1,0	100,0

Tabla de contingencia Deficiencia

Problemas que causó la deficiencia	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
Congénito	289	247	155	51	83	37	20	9	891
	32,4	27,7	17,4	5,7	9,3	4,2	2,2	1,0	26,9
	39,4	28,8	15,5	35,4	30,2	22,0	19,6	28,1	
	8,7	7,4	4,7	1,5	2,5	1,1	0,6	0,3	
Problemas en el parto	105	19	41	15	59	4	14	2	259
	40,5	7,3	15,8	5,8	22,8	1,5	5,4	0,8	7,8
	14,3	2,2	4,1	10,4	21,5	2,4	13,7	6,3	
	3,2	0,6	1,2	0,5	1,8	0,1	0,4	0,1	
Accidente de tráfico	16	18	95	8	20	13	22	1	193
	8,3	9,3	49,2	4,1	10,4	6,7	11,4	0,5	5,8
	2,2	2,1	9,5	5,6	7,3	7,7	21,6	3,1	
	0,5	0,5	2,9	0,2	0,6	0,4	0,7	0,0	
Accidente doméstico	4	23	20	4	6	1	2	1	61
	6,6	37,7	32,8	6,6	9,8	1,6	3,3	1,6	1,8
	0,5	2,7	2,0	2,8	2,2	0,6	2,0	3,1	
	0,1	0,7	0,6	0,1	0,2	0,0	0,1	0,0	



Tabla de contingencia Deficiencia

Problemas que causó la deficiencia	Deficiencia		Deficiencia		Deficiencia		Deficiencia		TOTAL
	mental	sensorial	física	mental y sensorial	mental y física	sensorial y física	mental, sensorial y física	Otras deficiencias	
Accidente de ocio	2	26	20	0	0	3	0	0	51
	3,9	51,0	39,2	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0	1,5
	0,3	3,0	2,0	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	
	0,1	0,8	0,6	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	
Accidente laboral	1	33	99	0	11	11	1	1	157
	0,6	21,0	63,1	0,0	7,0	7,0	0,6	0,6	4,7
	0,1	3,8	9,9	0,0	4,0	6,5	1,0	3,1	
	0,0	1,0	3,0	0,0	0,3	0,3	0,0	0,0	
Otro tipo de accidente	12	37	35	3	2	5	11	0	105
	11,4	35,2	33,3	2,9	1,9	4,8	10,5	0,0	3,2
	1,6	4,3	3,5	2,1	0,7	3,0	10,8	0,0	
	0,4	1,1	1,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,0	
Enfermedad común	206	330	400	49	70	67	30	10	1.162
	17,7	28,4	34,4	4,2	6,0	5,8	2,6	0,9	35,0
	28,1	38,4	39,9	34,0	25,5	39,9	29,4	31,3	
	6,2	10,0	12,1	1,5	2,1	2,0	0,9	0,3	



Tabla de contingencia Deficiencia

Problemas que causó la deficiencia	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
Enfermedad profesional	0	23	32	0	0	6	0	1	62
	0,0	37,1	51,6	0,0	0,0	9,7	0,0	1,6	1,9
	0,0	2,7	3,2	0,0	0,0	3,6	0,0	3,1	
	0,0	0,7	1,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	
Otras causas	98	103	106	14	24	21	2	7	375
	26,1	27,5	28,3	3,7	6,4	5,6	0,5	1,9	11,3
	13,4	12,0	10,6	9,7	8,7	12,5	2,0	21,9	
	3,0	3,1	3,2	0,4	0,7	0,6	0,1	0,2	
TOTAL	733	859	1.003	144	275	168	102	32	3.316
	22,1	25,9	30,2	4,3	8,3	5,1	3,1	1,0	100,0

Tabla de contingencia Deficiencia

Duración de la deficiencia	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
Permanente	691	794	916	134	210	134	87	27	2.993
	23,1	26,5	30,6	4,5	7,0	4,5	2,9	0,9	92,5
	95,2	93,2	91,5	93,7	94,2	81,7	92,6	84,4	
	21,4	24,5	28,3	4,1	6,5	4,1	2,7	0,8	
No permanente	35	58	85	9	13	30	7	5	242
	14,5	24,0	35,1	3,7	5,4	12,4	2,9	2,1	7,5
	4,8	6,8	8,5	6,3	5,8	18,3	7,4	15,6	
	1,1	1,8	2,6	0,3	0,4	0,9	0,2	0,2	
TOTAL	726	852	1.001	143	223	164	94	32	3.235
	22,4	26,3	30,9	4,4	6,9	5,1	2,9	1,0	100,0



Tabla de contingencia Deficiencia

Código de discapacidad	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
11. Discapacidad para recibir cualquier imagen	0	18	1	3	1	2	4	0	29
	0,0	62,1	3,4	10,3	3,4	6,9	13,8	0,0	0,2
	0,0	1,1	0,0	0,4	0,0	0,4	0,8	0,0	
	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
12. Discapacidad para tareas visuales de conjunto	7	254	21	28	2	23	11	1	347
	2,0	73,2	6,1	8,1	0,6	6,6	3,2	0,3	2,1
	0,1	15,3	0,5	3,5	0,1	5,0	2,2	0,5	
	0,0	1,6	0,1	0,2	0,0	0,1	0,1	0,0	
13. Discapacidad para tareas visuales de detalle	6	207	15	18	3	18	11	0	278
	2,2	74,5	5,4	6,5	1,1	6,5	4,0	0,0	1,7
	0,1	12,5	0,3	2,3	0,1	3,9	2,2	0,0	
	0,0	1,3	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	
14. Otras discapacidades de la visión	3	112	11	8	5	16	7	2	164
	1,8	68,3	6,7	4,9	3,0	9,8	4,3	1,2	1,0
	0,0	6,8	0,3	1,0	0,2	3,5	1,4	1,0	
	0,0	0,7	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	



Tabla de contingencia Deficiencia

Código de discapacidad	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
21. Discapacidad para recibir cualquier sonido	0	91	4	5	2	6	4	0	112
	0,0	81,3	3,6	4,5	1,8	5,4	3,6	0,0	0,7
	0,0	5,5	0,1	0,6	0,1	1,3	0,8	0,0	
	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
22. Discapacidad para la audición de sonidos fuertes	7	111	4	11	2	8	3	1	147
	4,8	75,5	2,7	7,5	1,4	5,4	2,0	0,7	0,9
	0,1	6,7	0,1	1,4	0,1	1,7	0,6	0,5	
	0,0	0,7	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	
23. Discapacidad para escuchar el habla	17	313	10	28	3	29	5	2	407
	4,2	76,9	2,5	6,9	0,7	7,1	1,2	0,5	2,5
	0,3	18,9	0,2	3,5	0,1	6,3	1,0	1,0	
	0,1	1,9	0,1	0,2	0,0	0,2	0,0	0,0	
31. Discapacidad para comunicarse a través del habla	25	60	25	5	25	8	11	1	160
	15,6	37,5	15,6	3,1	15,6	5,0	6,9	0,6	1,0
	0,4	3,6	0,6	0,6	1,2	1,7	2,2	0,5	
	0,2	0,4	0,2	0,0	0,2	0,0	0,1	0,0	



Tabla de contingencia Deficiencia

Código de discapacidad	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
32. Discapacidad para comunicarse a través de lenguajes alternativos	96	9	6	13	43	3	10	2	182
	52,7	4,9	3,3	7,1	23,6	1,6	5,5	1,1	1,1
	1,5	0,5	0,1	1,6	2,1	0,7	2,0	1,0	
	0,6	0,1	0,0	0,1	0,3	0,0	0,1	0,0	
32. Discapacidad para comunicarse a través de gestos no signados	70	1	5	9	33	2	7	2	129
	54,3	8	3,9	7,0	25,6	1,6	5,4	1,6	0,8
	1,1	0,1	0,1	1,1	1,6	0,4	1,4	1,0	
	0,4	0,0	0,0	0,1	0,2	0,0	0,0	0,0	
34. Discapacidad para comunicarse a través de escritura-lectura convencional	416	12	27	40	90	6	21	6	618
	67,3	1,9	4,4	6,5	14,6	1,0	3,4	1,0	3,8
	6,6	0,7	0,6	5,0	4,4	1,3	4,3	3,0	
	2,6	0,1	0,2	0,2	0,6	0,0	0,1	0,0	
41. Discapacidad para reconocer personas, objetos y orientarse en el espacio y en el tiempo	144	1	0	17	42	2	13	2	221
	65,2	0,5	0,0	7,7	19,0	0,9	5,9	0,9	1,4
	2,3	0,1	0,0	2,1	2,0	0,4	2,6	1,0	
	0,9	0,0	0,0	0,1	0,3	0,0	0,1	0,0	



Tabla de contingencia Deficiencia

Código de discapacidad	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
42. Discapacidad para recordar informaciones y episodios recientes/ o pasados	235 66,2 3,7 1,4	1 0,3 0,1 0,0	3 0,8 0,1 0,0	27 7,6 3,4 0,2	68 19,2 3,3 0,4	3 0,8 0,7 0,0	15 4,2 3,0 0,1	3 0,8 1,5 0,0	355 2,2
43. Discapacidad para entender y ejecutar órdenes sencillas y/o realizar tareas sencillas	134 60,6 2,1 0,8	0 0,0 0,0 0,0	3 1,4 0,1 0,0	17 7,7 2,1 0,1	53 24,0 2,6 0,3	1 0,5 0,2 0,0	11 5,0 2,2 0,1	2 0,9 1,0 0,0	221 1,4
44. Discapacidad para entender y ejecutar órdenes complejas y/o realizar tareas complejas	455 70,5 7,2 2,8	7 1,1 0,4 0,0	11 1,7 0,3 0,1	48 7,4 6,1 0,3	90 14,0 4,4 0,6	6 0,9 1,3 0,0	21 3,3 4,3 0,1	7 1,1 3,5 0,0	645 4,0
51. Discapacidad para cambios y mantenimiento de las diversas posiciones del cuerpo	28 7,1 0,4 0,2	6 1,5 0,4 0,0	262 66,2 6,0 1,6	3 0,8 0,4 0,0	57 14,4 2,8 0,3	18 4,5 3,9 0,1	13 3,3 2,6 0,1	9 2,3 4,5 0,1	396 2,4



Tabla de contingencia Deficiencia

Código de discapacidad	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
52. Discapacidad para levantarse, acostarse, permanecer de pie o sentado	32	9	382	5	68	27	16	13	552
	5,8	1,6	69,2	0,9	12,3	4,9	2,9	2,4	3,4
	0,5	0,5	8,8	0,6	3,3	5,9	3,2	6,5	
	0,2	0,1	2,3	0,0	0,4	0,2	0,1	0,1	
53. Discapacidad para desplazarse dentro del hogar	32	7	223	3	67	13	13	9	367
	8,7	1,9	60,8	0,8	18,3	3,5	3,5	2,5	2,3
	0,5	0,4	5,1	0,4	3,3	2,8	2,6	4,5	
	0,2	0,0	1,4	0,0	0,4	0,1	0,1	0,1	
61. Discapacidad para trasladar-transportar objetos no muy pesados	43	7	389	6	71	28	15	10	569
	7,6	1,2	68,4	1,1	12,5	4,9	2,6	1,8	3,5
	0,7	0,4	9,0	0,8	3,5	6,1	3,0	5,0	
	0,3	0,0	2,4	0,0	0,4	0,2	0,1	0,1	
62. Discapacidad para utilizar utensilios y herramientas	83	13	281	11	75	22	19	10	515
	16,1	2,5	54,7	2,1	14,6	4,3	3,7	1,9	3,2
	1,3	0,8	6,5	1,4	3,7	4,8	3,9	5,0	
	0,5	0,1	1,7	0,1	0,5	0,1	0,1	0,1	



Tabla de contingencia Deficiencia

Código de discapacidad	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
63. Discapacidad para manipular objetos pequeños con manos y dedos	71	12	227	9	75	20	17	7	438
	16,2	2,7	51,8	2,1	17,1	4,6	3,9	1,6	2,7
	1,1	0,7	5,2	1,1	3,7	4,3	3,4	3,5	
	0,4	0,1	1,4	0,1	0,5	0,1	0,1	0,0	
71. Discapacidad para deambular sin medio de transporte	198	38	379	25	89	26	20	13	788
	25,1	4,8	48,1	3,2	11,3	3,3	2,5	1,6	4,8
	3,1	2,3	8,7	3,2	4,3	5,6	4,1	6,5	
	1,2	0,2	2,3	0,2	0,5	0,2	0,1	0,1	
72. Discapacidad para desplazarse en transportes públicos	410	47	341	44	106	23	24	14	1.009
	40,6	4,7	33,8	4,4	10,5	2,3	2,4	1,4	6,2
	6,5	2,8	7,9	5,5	5,2	5,0	4,9	7,0	
	2,5	0,3	2,1	0,3	0,7	0,1	0,1	0,1	
73. Discapacidad para conducir vehículo propio	570	184	359	67	111	31	25	11	1.358
	42,0	13,5	26,4	4,9	8,2	2,3	1,8	0,8	8,3
	9,0	11,1	8,3	8,4	5,4	6,7	5,1	5,5	
	3,5	1,1	2,2	0,4	0,7	0,2	0,2	0,1	



Tabla de contingencia Deficiencia

Código de discapacidad	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
81. Discapacidad para asearse solo	172	4	120	19	72	12	15	4	418
	41,1	1,0	28,7	4,5	17,2	2,9	3,6	1,0	2,6
	2,7	0,2	2,8	2,4	3,5	2,6	3,0	2,0	
	1,1	0,0	0,7	0,1	0,4	0,1	0,1	0,0	
82. Discapacidad para controlar sus necesidades y utilizar solo el servicio	84	1	58	12	50	5	10	2	222
	37,8	0,5	26,1	5,4	22,5	2,3	4,5	0,9	1,4
	1,3	0,1	1,3	1,5	2,4	1,1	2,0	1,0	
	5	0,0	0,4	0,1	0,3	0,0	0,1	0,0	
83. Discapacidad para vestirse, desvestirse, arreglarse	136	4	117	13	70	10	14	5	372
	36,6	1,1	31,5	4,3	18,8	2,7	3,8	1,3	2,3
	2,2	0,2	2,7	2,0	3,4	2,2	2,8	2,5	
	0,8	0,0	0,7	0,1	0,4	0,1	0,1	0,0	
84. Discapacidad para comer y beber	62	1	39	6	46	3	9	2	168
	36,9	0,6	23,2	1,6	27,4	1,8	5,4	1,2	1,0
	1,0	0,1	0,9	0,8	2,2	0,7	1,8	1,0	
	0,4	0,0	0,2	0,0	0,3	0,0	0,1	0,0	



Tabla de contingencia Deficiencia

Código de discapacidad	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
91. Discapacidad para cuidarse de las compras	453	19	169	54	98	17	20	10	840
	53,9	2,3	20,1	6,4	11,7	2,0	2,4	1,2	5,2
	7,2	1,1	3,9	6,8	4,8	3,7	4,1	5,0	
	2,8	0,1	1,0	0,3	0,6	0,1	0,1	0,1	
92. Discapacidad para cuidarse de las comidas	333	20	139	35	85	12	15	9	648
	51,4	3,1	21,5	5,4	13,1	1,9	2,3	1,4	4,0
	5,3	1,2	3,2	4,4	4,1	2,6	3,0	4,5	
	2,0	0,1	0,9	0,2	0,5	0,1	0,1	0,1	
93. Discapacidad para cuidarse de la limpieza y planchado de la ropa	311	24	203	33	86	17	15	12	701
	44,4	3,4	29,0	4,7	12,3	2,4	2,1	1,7	4,3
	4,9	1,4	4,7	4,2	4,2	3,7	3,0	6,0	
	1,9	0,1	1,2	0,2	0,5	0,1	0,1	0,1	
94. Discapacidad para cuidarse de la limpieza y mantenimiento de la casa	305	26	303	32	88	20	16	13	803
	38,0	3,2	37,7	4,0	11,0	2,5	2,0	1,6	4,9
	4,8	1,6	7,0	4,0	4,3	4,3	3,2	6,5	
	1,9	0,2	1,9	0,2	0,5	0,1	0,1	0,1	





Tabla de contingencia Deficiencia

Código de discapacidad	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
95. Discapacidad para cuidarse del bienestar de los demás miembros de la familia	369	21	144	36	77	12	15	5	679
	54,3	3,1	21,2	5,3	11,3	1,8	2,2	0,7	4,2
	5,9	1,3	3,3	4,5	3,8	2,6	3,0	2,5	
	2,3	0,1	0,9	0,2	0,5	0,1	0,1	0,0	
101. Discapacidad para mantener relaciones de cariño con familiares próximos	170	1	8	17	25	2	9	2	234
	72,6	0,4	3,4	7,3	10,7	0,9	3,8	0,9	1,4
	2,7	0,1	0,2	2,1	1,2	0,4	1,8	1,0	
	1,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,0	0,1	0,0	
102. Discapacidad para hacer amigos y mantener la amistad	403	9	20	42	81	6	18	5	584
	69,0	1,5	3,4	7,2	13,9	1,0	3,1	0,9	3,6
	6,4	0,5	0,5	5,3	3,9	1,3	3,7	2,5	
	2,5	0,1	0,1	0,3	0,5	0,0	0,1	0,0	
103. Discapacidad para relacionarse con compañeros, jefes y subordinados	426	7	23	41	94	4	21	5	621
	68,6	1,1	3,7	6,6	15,1	0,6	3,4	0,8	3,8
	6,8	0,4	0,5	5,2	4,6	0,9	4,3	2,5	
	2,6	0,0	0,1	0,3	0,6	0,0	0,1	0,0	
TOTAL	6.306	1.657	4.332	793	2.053	461	493	201	16.296
	38,7	10,2	26,6	4,9	12,6	2,8	3,0	1,2	100,0

Tabla de contingencia Deficiencia

Severidad de la discapacidad	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
Sin dificultad alguna	67	37	111	20	7	4	4	0	250
	26,8	14,8	44,4	8,0	2,8	1,6	1,6	0,0	1,5
	1,1	2,2	2,6	2,5	0,3	0,9	0,8	0,0	
	0,4	0,2	0,7	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	
Con alguna dificultad	1.580	721	1.762	200	299	186	80	68	4.896
	32,3	14,7	36,0	4,1	6,1	3,8	1,6	1,4	30,0
	25,1	43,5	40,7	25,2	14,6	40,3	16,2	33,8	
	9,7	4,4	10,8	1,2	1,8	1,1	0,5	0,4	
Con dificultad grave	2.039	452	1.529	219	591	137	194	62	5.223
	39,0	8,7	29,3	4,2	11,3	2,6	3,7	1,2	32,1
	32,3	27,3	35,3	27,6	28,8	29,7	39,4	30,8	
	12,5	2,8	9,4	1,3	3,6	0,8	1,2	0,4	
No puede realizar la actividad	2.620	447	929	345	1.156	134	215	71	5.926
	44,2	7,5	15,7	6,0	19,5	2,3	3,6	1,2	36,4
	41,5	27,0	21,5	44,6	56,3	29,1	43,6	35,3	
	16,1	2,7	5,7	2,2	7,1	0,8	1,3	0,4	
TOTAL	6.306	1.657	4.331	793	2.053	461	493	201	16.295
	38,7	10,2	26,6	4,9	12,6	2,8	3,0	1,2	100,0

Tabla de contingencia Deficiencia

Pronóstico evolutivo de la discapacidad	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
Es recuperable	88	28	105	3	5	5	11	10	255
	34,5	11,0	41,2	1,2	2,0	2,0	4,3	3,9	1,6
	1,4	1,7	2,4	0,4	0,2	1,1	2,2	5,0	
	0,5	0,2	0,6	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	
Es mejorable, pero con restricciones	404	59	271	33	54	65	13	16	915
	44,2	6,4	29,6	3,6	5,9	7,1	1,4	1,7	5,6
	6,4	3,6	6,3	4,2	2,7	14,1	2,7	8,0	
	2,5	0,4	1,7	0,2	0,3	0,4	0,1	0,1	
Es estable, sin perspectiva de mejora	4.278	966	1.854	532	1.287	124	319	51	9.411
	45,5	10,3	19,7	5,7	13,7	1,3	3,4	0,5	57,9
	68,0	58,3	42,9	67,7	63,3	26,9	65,1	25,4	
	26,3	5,9	11,4	3,3	7,9	0,8	2,0	0,3	
Puede empeorar	869	481	1.620	158	522	196	108	109	4.063
	21,4	11,8	39,9	3,9	12,8	4,8	2,7	2,7	25,0
	13,8	29,0	37,5	20,1	25,7	42,5	22,0	54,2	
	5,4	3,0	10,0	1,0	3,2	1,2	0,7	0,7	



Tabla de contingencia Deficiencia

Pronóstico evolutivo de la discapacidad	Deficiencia mental	Deficiencia sensorial	Deficiencia física	Deficiencia mental y sensorial	Deficiencia mental y física	Deficiencia sensorial y física	Deficiencia mental, sensorial y física	Otras deficiencias	TOTAL
No se puede determinar pronóstico evolutivo	651	123	475	60	164	71	39	15	1.598
	40,7	7,7	29,7	3,8	10,3	4,4	2,4	0,9	9,8
	10,3	7,4	11,0	7,6	8,1	15,4	8,0	7,5	
	4,0	0,8	2,9	0,4	1,0	0,4	0,2	0,1	
TOTAL	6.290	1.657	4.325	786	2.032	461	490	201	16.242
	38,7	10,2	26,6	4,8	12,5	2,8	3,0	1,2	100,0



## SEGUNDA PARTE: PROGRAMAS DE TRANSICIÓN ESCUELA-EMPLEO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD



Listado de Centros/Programas analizados

Cuadernillo de trabajo

Descripción de los casos

Listado de códigos. Programa Qualita

# 2



## SEGUNDA PARTE: PROGRAMAS DE TRANSICIÓN ESCUELA-EMPLEO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

### LISTADO DE CENTROS/PROGRAMAS ANALIZADOS

<p><b>ANDALUCÍA</b></p>	<p>ASOCIACIÓN ATUREM Avda. Montesierra, 1 41007 Sevilla José Luis Suárez Hurtado</p> <p>APROINLA C/ Mariscal, 26 29008 Málaga Beatriz Gómez López</p> <p>ASOCIACIÓN SÍNDROME DE DOWN DE CÁDIZ Y BAHÍA LEJEUNE (CÁDIZ) Villa de Paradas, 1 bajo izquierda 11011 Cádiz Almudena Collantes Ramírez</p> <p>FEPROAMI Puerto Real, Cádiz Gerente: Begoña Corrales</p> <p>ASPANDEM Avda. Príncipe de Asturias 29670 San Pedro de Alcántara (Málaga) Salvador Martínez Cardeña M.ª Patricia Martínez Ariza</p> <p>ASOCIACIÓN SÍNDROME DE DOWN SEVILLA (ASPANRI-DOWN) Avda. Alcalde Luis Uruñuela, 1 Local 1 (Conjunto residencial «Los Azores») Edificio Cristina, 1, Local 1.ª planta 41020 Sevilla Manolo Aradillas Cotán</p>	<p>ASPROMANIS Ferreteros, 5 Málaga Diego Días Gaona Raquel Ruiz</p> <p>FAAM Granada, Residencia La Cartagenera, 124. 04008 Almería</p> <p>IES MAR SERENA Emilio Zurano, s/n. Pulpí. Almería</p> <p>FAMF Góngora, 28. 29002 Málaga</p> <p>IES ROSALEDA Avda. Luis Buñuel 8. Málaga</p> <p>IES UNIVERSIDAD LABORAL Julio Verne, 6 Málaga</p> <p>CENTRO DE RECURSOS LUIS BRAILLE Carretera de Sevilla-Málaga, Km 4</p> <p>FEGADI Aurora, 44. 11300 La Línea de la Concepción. Cádiz</p> <p>IES TORRE ALMIRANTE Polígono Rosario, s/n. 11205 Algeciras. Cádiz</p> <p>IES MEDITERRÁNEO Avda. María Auxiliadora. La Línea de la Concepción. Cádiz</p>
<p><b>ARAGÓN</b></p>	<p>CENTRO DE FORMACIÓN LAS TORRES José Luis Pomarón, 11 50008 Zaragoza</p> <p>FUNDACIÓN INSTITUTO PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL Miguel Servet, 34-36, portal 5 50008 Zaragoza</p> <p>AGRUPACIÓN DE SORDOS DE ZARAGOZA San Voto, 9 50003 Zaragoza</p>	



<b>ASTURIAS</b>	<p>ESCUELA TALLER «MONTE NARANCO» Camino de Rubín, s/n 33011 Oviedo</p> <p>CENTRO DE DISMINUIDOS PSÍQUICOS «LOS CAMPOS» Carretera General, s/n. Los Campos. Corvera Curso Garantía Social de Operario de Viveros y Jardines. Modalidad ACNEEs. Ejecuta Fondo Formación Asturias</p> <p>CENTRO DE APOYO A LA INTEGRACIÓN DE CARDEO. AYUNTAMIENTO DE MIERES Subvenciona Consejería de Asuntos Sociales y gestiona Fondo Formación Asturias</p>
<b>BALEARES</b>	<p>PLANES DE INSERCIÓN LABORAL Coordinadora de Minusválidos de Menorca Avda. Palma de Mallorca, 1 A-baixos 07760 Ciutadella (Menorca)</p> <p>CENTRE DE FORMACIÓ PIMEC Patronat Obrer, 14 B-baixa 07006 Palma de Mallorca</p> <p>IES ES LICEU C/ Cavana, 31 07009 Pont d'Inca (Mallorca)</p>
<b>CANARIAS</b>	<p>CENTRO ESPECIAL ADEPSI, S.L. Lomo La Plana, s/n. Urbanizacion Siete Palmas CP 35019 Las Palmas de Gran Canaria Gran Canaria</p> <p>LOCAL DE ENCUENTRO SICOSOCIAL «LA COLMENA» Concejalía de Servicios Sociales del Ayuntamiento de San Nicolás de Tolentino Juan del Río Ayala, 2 San Nicolás de Tolentino CP 35470 Gran Canaria</p> <p>IES LOMO POLINARIO Formación Reglada Garantía Social Ana Benítez, 14 CP 35014 Las Palmas de Gran Canaria Gran Canaria</p>

<b>CANTABRIA</b>	<p>COLEGIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARAYAS Juan Carlos I, 6 Maliaño (Cantabria)</p> <p>AMPROS-CENTRO OCUPACIONAL Virgen del Mar, s/n 39012 Santander Cantabria</p> <p>Centro de Formación AMICA Paseo del Niño Torrelavega Cantabria</p>	
<b>CASTILLA-LA MANCHA</b>	<p>CENTRO OCUPACIONAL «LAS ENCINAS» Polígono Industrial de Cabanillas Parcela 16 A 19171 Cabanillas del Campo Guadalajara</p> <p>SIL DE COCEMFE Doctor Layna Serrano, 22 19002 Guadalajara</p> <p>IES «SAN ISIDRO» Poeta Manuel Martínez, s/n 19200 Azuqueca de Henares Guadalajara</p>	<p>«PROGRAMA DE INSERCIÓN LABORAL» Asociación Síndrome de Down de Toledo (ASDOWTO)</p> <p>PROGRAMA DE GARANTÍA SOCIAL «OPERARIO DE ALFARERÍA, CERÁMICA Y TEXTIL» DE LA «ESCUELA DE ARTES» DE TALAVERA DE LA REINA (TOLEDO) Segurilla, 1 45600 Talavera de la Reina (Toledo)</p> <p>FUNDOSA SOCIAL CONSULTING DE CASTILLA-LA MANCHA (FSC-CLM). Salto del Caballo, 1 Toledo</p>
<b>CASTILLA Y LEÓN</b>	<p>CENTRO OCUPACIONAL «CRISTO DE MORALES». ASPROSUB.ZAMORA. ASOCIACIÓN PROTECTORA DE MINUSVÁLIDOS PSÍQUICOS. FEAPS. CASTILLA Y LEÓN Carretera Salamanca, s/n. Morales del Vino. 49190 Zamora Discapacidad psíquica</p> <p>APACE. BURGOS. ASOCIACIÓN DE PERSONAS AFECTADAS DE PARÁLISIS CEREBRAL Y AFINES C/ Gloria Fuertes, s/n. 09003 Burgos Programa de Inserción Laboral. Modalidad: Trabajo en pareja. Parálisis cerebral</p> <p>EL ARCA. CENTRO OCUPACIONAL. ASPRODES. FEAPS. CASTILLA Y LEÓN. SALAMANCA Paseo Lunes de Aguas, s/n. 37008 Salamanca Programa de Garantía Social para alumnos con necesidades educativas especiales. Discapacidad psíquica.</p> <p>IES INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA GALILEO Carretera Villabáñez, s/n. Valladolid Formación reglada. Educación Secundaria Obligatoria y Ciclos Formativos Alumnos sordos y deficientes auditivos</p> <p>FUNDOSA SOCIAL CONSULTING (FUNDACIÓN ONCE) VALLADOLID Consultora de Recursos Humanos Plaza Juan de Austria, 7, 1.º H. 47006 Valladolid Inserción laboral. Programa Acción Personas con discapacidades (físicas, psíquicas y sensoriales)</p> <p>CRMF. IMSERSO. SALAMANCA. CENTRO DE RECUPERACIÓN DE MINUSVÁLIDOS FÍSICOS Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Avda. Villamayor, 79-85. 37006 SALAMANCA Programa de Inserción Laboral Discapacidad física y sensorial</p>	

<b>CATALUÑA</b>	CENTRO DE FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL PONT DEL DRAGÓ Director: Jordi Escoin Carrer Sagrera 179 08027 Barcelona Tel.: 93.243.09.83	AULA DE FORMACIÓ OBERTA EAL-INSTITUT MUNICIPAL PERSONES AMB DISMINUCIÓ Resp.: Imma Alemany Diagonal, 233 08013 Barcelona Tel.: 93.423.28.39
	IES FERRAN TALLADA Director: Manel Belda Carrer Gran Vista 54 08032 Barcelona Tel.: 93.357.76.14	ACAPPS Susana Díaz Lola Montejo Carrer Providència 42, 4.ª planta 08024 Barcelona Tel.: 93.210.55.30
	ESCOLA D'ADULTS CAN BATLLÓ Área d'Educación de la Diputación de Barcelona Directora: Gloria López Forcén Comte d'Urgell 187 08036 Barcelona Tel.: 93.402.27.15	EQUIP D'ASSESSORAMENT LABORAL (EAL) INSTITUT MUNICIPAL DE PERSONES AMB DISMINUCIÓ Directora: Angels García Diagonal, 233 08013 Barcelona Tel.: 93.413.28.39
	IES HORTICULTURA Director: Raimón Martí Autovía Bellicens s/n 43206 Reus (Tarragona) Tel.: 977.75.39.29	SIL TARRACO FEDERACIÓN ECOM VIVER D'EMPRESSES PAU DELCLOS Sónia Navarro Plaça General Prim, 6 43001 Tarragona Tel.: 977.22.85.84
	IES CAPARRELLA Directora: Pilar Nadal Partida Caparella 98 25192 Lleida Tel.: 973.26.11.99	MIFAS Pere Tober Empúries 31 17005 Girona Tel.: 972.23.45.02
	FUNDACIÓ MERCE FONTANILLES Roser Valadric Via Laietana 54, 1.º 08003 Barcelona Tel.: 93.435.09.34	ASPID Director: Josep Giral Paer Casanovas, 46 baixos 25008 Lleida Tel.: 973.22.89.80
	CEPROM FUNDACIÓ PACO PUERTO Félix Eroles Ronda Sant Pere, 19-21 08010 Barcelona Tel.: 93.270.24.30	

<b>EXTREMADURA</b>	APROSUBA-4 Avda. de Madrid, 95 06400 Don Benito Badajoz
	ASPAINCA Antonio Floriano Cumbreño, 1 10005 Cáceres
	COLEGIO PÚBLICO DE EDUCACIÓN ESPECIAL «EMÉRITA AUGUSTA» Tomás Romero de Castilla s/n 06800 Mérida Badajoz

<b>GALICIA</b>	<p>INSTITUTO DE ENSINO SECUNDARIO «ALLER ULLOA» Avda. do Parque, 8 36500 Lalín (Pontevedra)</p> <p>FUNDACIÓN LABORAL DA CONSTRUCCIÓN (A CORUÑA, LUGO, OURENSE E PONTEVEDRA) A Poboia s/n 15894 Montouto-Teo (A Coruña)</p> <p>GILM CULLEREDO Costa da Lonxa, 7 15670 O Burgo-Culleredo (A Coruña)</p> <p>CENTRO DE INICIATIVAS PROFESIONALES Brasil, 48 bajo 36204 Vigo (Pontevedra)</p> <p>SIL COGAMI Modesto Brocos, 7, 3.º bloque, bajo 15704 Santiago de Compostela (A Coruña)</p> <p>INSTITUTO DE FP «MESTRE MATEO» Virxe da Cerca, 32 15703 Santiago de Compostela (A Coruña)</p>
----------------	---

<b>MADRID</b>	<p>ASOCIACIÓN DATO Andarríos, 19. 28043 Madrid</p> <p>IES VIRGEN DE LA PALOMA Francos Rodríguez, 106, 28039 Madrid</p> <p>IES SAN BLAS Arcos del Jalón, s/n. 28037 Madrid</p> <p>FUNDACIÓN CARMEN PARDO VALCARCE Carretera Fuencarral al Pardo, Km 3 Madrid</p> <p>JUAN DE AUSTRIA Arturo Soria, 12. 28027 Madrid</p> <p>FUNDACIÓN CARLOS MARTÍN MANIPULADOS Y RETRACTILADOS MADRILEÑOS AFADE Rafael Alberti 4, 28038 Madrid</p>	<p>CRMV VALLECAS Camino Valderribas, 113 28038 Madrid</p> <p>CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL JARDINES DE ESPAÑA Avda. de Burgos, 85. 28050 Madrid</p> <p>FEAP MADRID Avda. Ciudad de Barcelona 108, bajo D. 28007 Madrid</p> <p>LABOR 3. AFANIAS José Marañón, 9. 28010 Madrid</p> <p>CENTRO BASE CANILLAS Agustín Calvo, 4. 28019 Madrid</p> <p>FUNDACIÓN SÍNDROME DE DOWN PROGRAMA ESTELA Caracas 15, 1.º, 28010 Madrid</p>
---------------	--	--

<b>MURCIA</b>	<p>IES LOS ALBARES Vereda de Morcillo, s/n Apartado Correos 40 30530 Cieza (Murcia)</p> <p>CENTRO OCUPACIONAL «VIRGEN DE LA ESPERANZA» Camino de San Isidoro, s/n 30510 Yecla (Murcia)</p>	<p>IES PEDRO GUILLÉN Avda. Polideportivo, s/n 30600 Archena (Murcia)</p>
---------------	--	--

<b>NAVARRA</b>	ASOCIACIÓN COORDINADORA DE DISMINUIDOS FÍSICOS DE NAVARRA Doctor Labayen, 15, bajo 31012 Pamplona
	ASOCIACIÓN DE DISMINUIDOS FÍSICOS Y PSÍQUICOS DE CORELLA (NAVARRA) (ADISCO) Polígono Industrial Manzana B 31591 Corella (Navarra)
	CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN Y CULTURAL PARA LA ORGANIZACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN NAVARRA (CREENA) Pedro I, 27 31007 Pamplona

<b>PAÍS VASCO</b>	GRUPO GUREAK Illarra bidea, 4 20018 Donostia (Gipuzkoa)	IGON. ASOCIACIÓN PARA LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y/O SENSORIAL DE VIZCAYA Ripa, 7 48001 Bilbao (Vizcaya)
	FUNDACIÓN LANTEGI BATUAK Txorierrri Etordidea 12 48180 Loiu (Bizkaia)	INSTITUTO MENDIZABALA Portal de Lasarte s/n 01007 Vitoria-Gasteiz (Álava)
	FUNDACIÓN GOKAI Fuente de la salud, 10, bajo 01003 Vitoria-Gasteiz (Álava)	IES MINAS La Bondad s/n 48901 Barakaldo (Vizcaya)

<b>LA RIOJA</b>	INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA COMERCIO Luis de Ulloa, 24-16. 26004 Logroño (La Rioja)
	FEDERACIÓN RIOJANA DE ORGANIZACIÓN EN FAVOR DE LA DISCAPACIDAD PSÍQUICA (FRADIS) Luis de Ulloa, 37. 26004 Logroño (La Rioja)
	CENTRO DE RECUPERACIÓN DE MINUSVÁLIDOS FÍSICOS DE LARDERO Camino Viejo, 4 26140 Lardero (La Rioja)

<b>VALENCIA</b>	<p>MANCOMUNITAT DE MUNICIPIS DE LA VALL D'ALBAIDA. PROJECTE TRÉVOL San Francesc, 8-2.º 46870 Ontinyent (Valencia)</p> <p>IES JOSÉ SEGRELLES Arqueólogo Ballester, 53 46860 Albaida (Valencia)</p> <p>IES JAUME I Avda. Albaida, 23 46870 Ontinyent (Valencia)</p> <p>IES JOSÉ DE RIBERA Academic Maravall, 15 46800 Xàtiva (Valencia)</p> <p>IES MARCOS ZARAGOZA Ferrocarri, 22 03570 La Vila Joiosa (Alicante)</p> <p>FUNDACIÓ ESPURNA Sant Ramón, 4 46700 Gandía (Valencia)</p>	<p>C.O. ONTINYENT Juan XXIII, 10 46870 Ontinyent (Valencia)</p> <p>FUNDACIÓN ASINDOWN Poeta José M.ª Bayarri, 6 bajo 46014 Valencia</p> <p>C.O. LA COSTERA-CANAL Camino La Bola, s/n 46800 Xàtiva (Valencia)</p> <p>C.O. GORMAGET ASPROMIN Alfara, 24 03803 Alcoi (Alicante)</p> <p>TAPIS «EL BATÀ». MANCOMUNITAT DE SERVEIS SOCIALS «MARIOLA» SEGONA PLANTA CENTRE DE SALUT Dentell, s/n. Muro (Alicante)</p> <p>C.O. APADIS. SAN FRANCISCO DE ASÍS Paraje Las Tiezas, 301 03400 Villena (Alicante)</p>
-----------------	---	--

<b>CEUTA Y MELILLA</b>	<p>SIL CEUTA Estación Ferrocarri, 2. Ceuta</p>
----------------------------	--



## CUADERNILLO DE TRABAJO

### TRANSICIÓN ESCUELA-EMPLEO DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD

### CUADERNO DE TRABAJO

Adaptación de la «GUÍA DE INTEGRACIÓN LABORAL...»

(IMSERO, 1997)

Comunidad Autónoma  N.º de centro



## INFORMACIÓN BÁSICA DEL PROGRAMA/CENTRO

TIPO DE CENTRO O PROGRAMA	FORMACIÓN REGLADA	<input type="checkbox"/> IES Integración <input type="checkbox"/> FP Integración <input type="checkbox"/> Transición a la vida adulta <input type="checkbox"/> Preparación para reincorporarse a FP <input type="checkbox"/> Garantía social	OBSERVACIONES
	FORMACIÓN OCUPACIONAL	<input type="checkbox"/> INEM <input type="checkbox"/> Centro Ocupacional <input type="checkbox"/> Garantía Social	
	PROGRAMA DE INSERCIÓN LABORAL	<input type="checkbox"/> Escuela-Taller <input type="checkbox"/> Programa de Integración <input type="checkbox"/> EQUAL	

USUARIOS		
	DISCAPACIDAD	EDAD
<input type="checkbox"/> Física	<input type="checkbox"/> Leve	<input type="checkbox"/> 16-24
<input type="checkbox"/> Psíquica	<input type="checkbox"/> Moderada	<input type="checkbox"/> Mayores de 25
<input type="checkbox"/> Sensorial	<input type="checkbox"/> Auditiva	<input type="checkbox"/> Ambos
	<input type="checkbox"/> Visual	

ENTORNO	<input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Urbano
---------	---

DATOS DEL CORRESPONSAL:
NOMBRE DEL CORRESPONSAL:
NOMBRE DEL DELEGADO/A DEL CORRESPONSAL:

DESCRIPCIÓN DEL CENTRO Y/O PROGRAMA:
--------------------------------------

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ATENDIDA:
---

RELACIÓN DE ACTIVIDADES MÁS IMPORTANTES DEL CENTRO Y/O PROGRAMA:
--

## INSTRUCCIONES PARA CUMPLIMENTAR EL CUADERNO

En la portada del cuaderno debes identificar únicamente la Comunidad Autónoma en la que se desarrolla el programa, o en la que está ubicado el centro y el número de caso analizado en dicha Comunidad.

En la contraportada debes indicar las características del centro o programa a analizar: tipo de programa, discapacidad y edad de los usuarios, entorno social en el que se desarrolla, e identificación de la Comunidad Autónoma y número de caso analizado. Así mismo, debes identificarte tú, o la persona en la que hayas delegado el análisis del centro o programa. Dispones también de espacio para describir las características de la población atendida (características generales y peculiaridades) y tus apreciaciones sobre la homogeneidad o heterogeneidad de la misma y el nivel de discapacidad, y las del propio programa (en qué consiste, cuáles son sus objetivos, qué actividades desarrolla, metodología utilizada, etc.).

Una vez cubierta esta parte inicial del cuadernillo, debes comenzar el análisis de cada uno de los tres factores. En cada factor encontrarás una descripción general, seguida de la relación de estándares que lo componen (cada uno en una hoja separada). Cada estándar contiene una serie de indicadores que a su vez se concretan en acciones. El proceso a seguir en el análisis de cada factor es el siguiente:

1. Antes de empezar a valorar los estándares debes *describir las características básicas del centro o programa respecto al contenido del factor*.
2. El análisis del grado de cumplimiento de los estándares consiste, en primer lugar, en *indicar, para cada uno de los indicadores, si se cumple, no se cumple o resulta inaplicable*, aprovechando para ello los cuadros establecidos en el margen derecho de la hoja. En segundo lugar, dispones, al final de cada estándar, de un cuadro en el que debes *describir las «EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES DEL ESTÁNDAR»*, relativas a los indicadores y acciones más importantes.

*Procura señalar claramente el indicador al que te refieres y justificar «QUÉ» hacen, utilizando frases cortas en las que emplees, siempre que lo consideres oportuno, expresiones relacionadas con las acciones recogidas en el indicador correspondiente.*

EJEMPLO: Estándar A.1. (*existe un equipo directivo que presenta sus programas dentro de un plan general y mantiene líneas de responsabilidad y comunicación entre las diferentes áreas de acuerdo con la política establecida por el centro*). Suponte que queremos destacar el cumplimiento de los indicadores c. (Información difundida entre el personal sobre las metas y fines generales perseguidos por el centro) y e. (Reuniones entre el equipo directivo y el personal técnico del centro).

**EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR A.1.**  
**Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes**

- c. La información sobre metas y fines generales perseguidos por el centro se difunden entre el personal mediante circulares internas. Hasta el momento se han enviado cuatro circulares internas. La periodicidad con la que recibe el personal técnico estas circulares viene siendo cuatrimestral.
- e. El equipo directivo y el personal técnico se reúnen con una periodicidad mensual. Previamente a la reunión, todos los participantes conocen los puntos que van a ser discutidos. En estas reuniones se han tomado, de forma conjunta, decisiones sobre los objetivos generales del programa, los criterios de cumplimiento de los mismos y los criterios de selección de los monitores laborales.

NOTA: Aunque te pedimos que utilices expresiones relacionadas con las «acciones a valorar», podrías encontrarte con que las evidencias que tú aprecias sobre un indicador no estén incluidas en ese listado. En ese caso también debes indicarlo.

EJEMPLO: En el citado indicador c. (Información difundida entre el personal sobre las metas y fines generales perseguidos por el centro) comprobamos que, además de los aspectos comentados, han organizado, como sistema para informar al equipo técnico sobre el programa, un curso de formación.

**EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR A.1.**  
**Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes**

- c. La información sobre metas y fines generales perseguidos por el centro se ha difundido entre el personal mediante un curso formativo. Durante el curso se les entregó a los participantes los estatutos del centro y el programa a desarrollar. El curso de formación tuvo lugar en el momento de la contratación del personal y no ha vuelto a repetirse.

3. Una vez analizados todos los estándares, deberás cubrir el cuadro de «OBSERVACIONES AL FACTOR». Para ello se espera que describas las consideradas como «ÁREAS FUERTES». Se trata de describir el «**CÓMO**» se llevan a efecto las acciones de los estándares más relevantes del factor. En este caso, debes indicar claramente el estándar al que te refieres y describir, sucintamente, cuáles son los indicadores que se cumplen de forma destacada. Debes establecer una prioridad en los

estándares y los indicadores, de forma que comiences por el estándar más destacable, y dentro de él por los indicadores que cumple en mayor medida (los que presentan mayor número y calidad de evidencias) también por orden, y seguir con el siguiente estándar, señalando de nuevo sus indicadores más importantes, y así sucesivamente.

EJEMPLO: En el factor A. (ORGANIZACIÓN DEL CENTRO O PROGRAMA) queremos resaltar que el estándar más destacable es el A.1. (*existe un equipo directivo que presenta sus programas dentro de un plan general y mantiene líneas de responsabilidad y comunicación entre las diferentes áreas de acuerdo con la política establecida por el centro*) y que, dentro de él, los indicadores que se cumplen en mayor medida son, en primer lugar el 2.e., y en segundo lugar el 2.c.

### OBSERVACIONES AL FACTOR A.:

<b>ÁREAS FUERTES</b>	
<b>Comentario del grado de desarrollo de los estándares más relevantes del factor</b>	
A.1.	El equipo directivo mantiene una comunicación continua con todos los miembros del personal técnico, mediante la celebración de reuniones mensuales. En estas reuniones se toman acuerdos teniendo en cuenta la opinión de todos los profesionales sobre algunos aspectos relacionados con el programa: los objetivos a conseguir en cada una de las acciones y desarrolladas por cada uno de los profesionales implicados, los criterios de consecución de dichos objetivos, la necesidad de ampliar la plantilla y los criterios de selección de los nuevos profesionales a contratar. En estas reuniones se comentan los aspectos importantes para la coordinación de las actividades, pero algunos sólo se abordan en las reuniones del equipo directivo, como es el caso de la distribución del presupuesto.
A.1.	El equipo directivo ofrece información al equipo técnico sobre las metas y fines generales perseguidos por el centro. Todos los miembros del equipo técnico recibieron, en el momento de la contratación, un curso de formación de dos días. Durante este curso se ofreció al personal técnico documentos escritos (estatutos y un programa en el que desarrollarán su trabajo), en los que se especifican claramente las metas perseguidas por el centro. El equipo directivo envía periódicamente circulares internas a todos los miembros del personal técnico para recordarles los objetivos generales del centro e informarles sobre cambios o matizaciones en los mismos.

## FACTOR A.: ORGANIZACIÓN DEL CENTRO O PROGRAMA

### Descripción del factor:

Cualquier acción dirigida a la atención de personas con discapacidad se enmarca dentro de un centro o de un programa más amplio. Este centro o programa está dirigido por un equipo de personas, encargadas de transmitir los objetivos generales y velar para que las acciones desarrolladas mantengan la coherencia con ellos.

El centro o programa estudia las necesidades planteadas por las personas con discapacidad, de cara a su integración en el entorno comunitario, y formula, en función de estas necesidades, acciones y servicios concretos con el fin de satisfacerlas.

Estas acciones o servicios se desarrollan dentro del entorno comunitario, en instalaciones adecuadas, y su existencia es ampliamente conocida tanto por las personas con discapacidad como por el resto de la comunidad.

### DESCRIPCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO O PROGRAMA A ANALIZAR

## A.1.

## FACTOR A.: ORGANIZACIÓN DEL CENTRO O PROGRAMA

**ESTÁNDAR A.1.**

*Existe un equipo directivo que presenta sus programas dentro de un plan general y mantiene líneas de responsabilidad y comunicación entre las diferentes áreas, de acuerdo con la política establecida por el centro.*

**a. Equipo directivo que motiva, orienta y lidera al personal de la organización.**

Acciones a valorar:

- Liderazgo ejercido por el equipo directivo.
- Percepción de liderazgo por el resto de la organización.
- Estabilidad ofrecida por la dirección al equipo directivo.
- Acciones emprendidas para mantener la motivación del resto de la organización.

VALORACIÓN  
¿Cumple el indicador?

SÍ	NO	NA

**b. Análisis de la idoneidad del programa con el entorno económico-profesional.**

Acciones a valorar:

- Aspectos analizados:
  - (1) Estadísticas del sector.
  - (2) Perspectivas de crecimiento.
- Periodicidad del análisis.

SÍ	NO	NA

**c. Información difundida entre el personal sobre las metas y fines generales perseguidos por el centro.**

Acciones a valorar:

- Vía de difusión de la información.
- Número y tipo de documentos en los que se refleja esta información.
- Periodicidad con que se difunden estos documentos.

SÍ	NO	NA

**d. Sistemas para normalizar procesos y manuales o protocolos de intervención.**

Acciones a valorar:

- Características de los sistemas de normalización de procesos.
- Tipo y calidad de los manuales y/o protocolos de intervención.

SÍ	NO	NA

**e. Reuniones entre el equipo directivo y el personal técnico del centro.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Periodicidad de las reuniones.
- Puntos discutidos para la coordinación de actividades.
- Nivel de logro en la toma conjunta de decisiones sobre:
  - (1) Establecimiento de metas y fines.
  - (2) Cumplimiento de objetivos.
  - (3) Presupuesto.
  - (4) Selección de empleados.
  - (5) Distribución de espacios.
  - (6) Formación interna.

**f. Sistema de análisis de la calidad de los servicios y propuestas anuales de mejora del programa.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Sistema de control de la calidad de los servicios aplicados.
- Periodicidad de revisión de la programación y cronograma.
- Características del proceso de solicitud y recogida de propuestas.

**EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR A.1.**  
**Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes**

## A.2.

## FACTOR A.: ORGANIZACIÓN DEL CENTRO O PROGRAMA

**ESTÁNDAR A.2.**

*La organización basa su programa en las necesidades de los usuarios y las oportunidades existentes en el entorno. Se mantiene una comunicación efectiva entre la organización y la comunidad para que el programa y los servicios puedan utilizarse apropiadamente.*

- a. Fuentes de información que permiten detectar las necesidades e intereses de los usuarios del programa y el grado de urgencia en la satisfacción de las mismas:

Acciones a valorar:

- Número y tipo de estadísticas.
- Número y tipo de contactos establecidos con grupos intermedios o expertos.
- Número y tipo de estudios realizados con los usuarios.
- Otros medios de captación de información.

VALORACIÓN  
¿Cumple el indicador?

SÍ	NO	NA

- b. Establecimiento de los objetivos y metas del programa a partir de un análisis sistemático y periódico de las necesidades de los usuarios.

Acciones a valorar:

- Características del sistema de análisis de necesidades.
- Periodicidad de dichos análisis.

SÍ	NO	NA

- c. Diseño de un plan de acción para la consecución de objetivos a partir del análisis de necesidades de los usuarios y del entorno comunitario.

Acciones a valorar:

- Características del plan de acción diseñado.
- Alternativas contempladas a corto, medio y largo plazo.
- Fundamentación teórica del plan.
- Existencia de un documento en el que se recogen los puntos fundamentales del plan:

SÍ	NO	NA



- (1) Secuencia de los objetivos planificados y priorizados.
- (2) Actividades y medidas para alcanzar estos objetivos.
- (3) Identificación de los responsables de la consecución de los objetivos.
- 4) Recursos disponibles (propios y de la comunidad).
- (5) Previsión de posibles problemas que pueden surgir en el desarrollo del programa.
- (6) Sistema de evaluación del logro de los objetivos.

**d. Adecuación a las disposiciones generales de la normativa en vigor.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Existencia de documentos en los que se refleja la adecuación a la normativa.
- Periodicidad con que se elaboran y/o revisan.
- Incorporación de la normativa aparecida durante el desarrollo del programa.

**e. Previsión de cambios que puedan afectar a la planificación y desarrollo del programa**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Circunstancias contempladas:
  - (1) Cambios administrativos.
  - (2) Cambios económicos.
  - (3) Cambios de necesidades de los usuarios.
  - (4) Cambios en los servicios ofrecidos.
- Cambios previstos en la planificación en el caso de que se produzcan estas circunstancias.

<p><b>EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR A.2.</b>  <b>Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes</b></p>

## A.3.

## FACTOR A.: ORGANIZACIÓN DEL CENTRO O PROGRAMA

**ESTÁNDAR A.3.**

*La organización tiene claramente establecidos los servicios que puede proporcionar a los usuarios. Estos servicios se establecen mediante análisis de necesidades en la población potencial de usuarios.*

**a. Establecimiento de los servicios de acuerdo con un análisis sistemático de las necesidades de los usuarios.**

Acciones a valorar:

- Adecuación de la oferta de servicios al modelo de análisis de necesidades.
- Grado de ajuste entre los beneficios proporcionados y las necesidades de los usuarios.

VALORACIÓN  
¿Cumple el indicador?

SÍ	NO	NA

**b. Catálogo completo de los servicios que ofrece la organización.**

Acciones a valorar:

- Número y tipo de servicios que ofrece la organización al usuario.
- Idoneidad de los servicios para dar respuesta a las necesidades de los usuarios.
- Grado en que los servicios ofrecidos permiten a los usuarios identificar, obtener, mantener y/o mejorar su situación socio-laboral.

SÍ	NO	NA

**c. Disponibilidad de un sistema que permite a los usuarios sugerir modificaciones o establecimientos de nuevas ofertas a los responsables de los servicios.**

Acciones a valorar:

- Número y tipo de vías de comunicación establecidas entre la organización y los usuarios.
- Características del proceso de solicitud y recogida de propuestas por parte de los usuarios.

SÍ	NO	NA

**d. Disposición para reaccionar rápidamente modificando los servicios en respuesta al entorno.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Ejemplos o constatación de acciones de adecuación de los servicios realizadas en función de los cambios habidos en el entorno.

**e. Actuación de «derivación» hacia otros servicios cuando se considera necesario.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Tipo y características de los servicios a los que se remite:

- (1) Evaluación profesional.
- (2) Adaptación laboral.
- (3) Formación en habilidades ocupacionales.
- (4) Apoyo en el empleo.
- (5) Acciones para empleo libre.
- (6) Ubicación en el trabajo.

**EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR A.3.**  
**Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes**

## A.4.

## FACTOR A.: ORGANIZACIÓN DEL CENTRO O PROGRAMA

**ESTÁNDAR A.4.**

*El lugar y las instalaciones transmiten al público una imagen positiva y se mantienen al nivel de las instituciones comunitarias ordinarias que sirven a objetivos similares.*

**a. Análisis del nivel de calidad de los recursos utilizados, en comparación con los de otras instituciones.**

Acciones a valorar:

- Aspectos contemplados en dicho análisis:
  - (1) Se utilizan herramientas y maquinaria de uso actual en las empresas ordinarias del mismo sector.
  - (2) Se disponen y se utilizan adecuada y eficazmente todas las ayudas técnicas disponibles.
  - (3) Se utilizan los recursos de la comunidad siempre que es posible.
  - (4) Se gestionan adecuadamente los medios técnicos del proyecto.
  - (5) Se planifica *a priori* la provisión de material y equipamiento.

VALORACIÓN  
¿Cumple el indicador?

SÍ	NO	NA

**b. Revisión periódica de la adecuación de las instalaciones.**

Acciones a valorar:

- Número y tipo de profesionales que realizan el análisis de las instalaciones.
- Aspectos revisados:
  - (1) Información/comunicaciones.
  - (2) Dificultades físicas/arquitectónicas.
  - (3) Señalización.
  - (4) Emergencias.
- Documentos en los que se recoge la información obtenida.
- Periodicidad con que se lleva a cabo la revisión.

SÍ	NO	NA

**c. Información recogida sobre la opinión de los participantes respecto a los productos y/o servicios que el centro pone en el mercado.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Sistema de recogida de la información (encuestas de opinión, reuniones, entrevistas...).
- Periodicidad con que se aplican.
- Personas a las que se solicita la información (expertos, técnicos, usuarios, etc.).

**d. Posibilidad por parte de las personas que participan en el programa (equipo técnico, monitores, usuarios, etc.) de presentar reclamaciones y/o sugerencias.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Disponibilidad de libro de reclamación y/o de sugerencias.
- Grado de accesibilidad a las mismas.
- Sistema de difusión de las aportaciones sugeridas (boletín informativo, reunión...).

**e. Aparición en medios de comunicación, bien para darse a conocer, bien para realizar una labor de sensibilización social.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Número y tipo de medios de comunicación utilizados:
  - (1) En prensa.
  - (2) En radio y televisión.
  - (3) Mediante carteles, folletos, etc.
- Periodicidad con que se realiza esta acción.

<p><b>EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR A.4.</b>  <b>Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes</b></p>

## OBSERVACIONES AL FACTOR A.:

**ÁREAS FUERTES:**  
**Comentario del grado de desarrollo de los estándares más relevantes del factor**

**FACTOR B.:**  
**ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN**  
**PROFESIONAL Y OCUPACIONAL**

**Descripción:**

El desarrollo de habilidades laborales requiere organizar una orientación profesional y una acción formativa a impartir de acuerdo con las posibilidades laborales disponibles en la comunidad. Su finalidad consiste en que las personas adquieran la capacidad necesaria para desempeñar una determinada tarea laboral. Los estándares contenidos en este factor pueden ser aplicados a proyectos de orientación y formación ocupacional a desarrollar en centros de educación ordinaria, pre-laborales, ocupacionales o de formación profesional especial.

**DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN DE ORIENTACIÓN  
Y FORMACIÓN A ANALIZAR**

## B.1.

## FACTOR B.: ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Y OCUPACIONAL

### **ESTÁNDAR B.1.**

*Antes de planificar la acción orientadora y formativa, la organización realiza un estudio de mercado con el fin de identificar las necesidades y posibilidades laborales disponibles en el entorno comunitario.*

#### **a. Identificación de las empresas del entorno local o regional susceptibles de contratar a personas con discapacidad.**

Acciones a valorar:

- Consultas realizadas sobre organismos o empresas especializadas:
  - (1) Estudios específicos sobre oferta laboral.
  - (2) Posibilidades de colocación.
  - (3) Posibilidades de promoción.
- Número y periodicidad de visitas informativas realizadas.
- Sistema utilizado para analizar el mercado laboral:
  - (1) Registro de empresas privadas ofertantes.
  - (2) Registro de organismos públicos que ofertan empleo.
  - (3) Archivo y control de demandantes de empleo.
- Utilización de soporte informático (bases de datos).
- Periodicidad de recogida y actualización de medidas de fomento de empleo.

VALORACIÓN  
¿Cumple el indicador?

SÍ	NO	NA

#### **b. Valoración de perfiles profesionales mediante análisis de puestos en empresas.**

Acciones a valorar:

- Información recabada en las empresas:
  - (1) Descripción de tareas.
  - (2) Conocimientos y habilidades necesarios.
  - (3) Condiciones de trabajo.
  - (4) Entorno laboral.
- Periodicidad de revisión de perfiles.
- Medios de obtención de información utilizados:

SÍ	NO	NA



- (1) Anuncios en prensa.
- (2) Servicios públicos de empleo.
- (3) Agencias de trabajo temporal.
- (4) Observatorios ocupacionales.
- Periodicidad de consulta a las fuentes de información.
- Sistema utilizado para cruzar la información sobre perfiles profesionales y potencial laboral de los usuarios.
- Identificación de ocupaciones homogéneas que permiten un núcleo formativo común.

**c. Información a los usuarios sobre tendencias ocupacionales en cada área laboral específica, posibilidades de formación e inserción laboral, salario medio y oportunidades de promoción.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Documentos en los que se recoge la información indicada.
- Periodicidad de elaboración y difusión de documentos informativos.
- Sistema utilizado para difundir la información.

**EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR B.1.  
Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes**

## B.2.

## FACTOR B.: ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Y OCUPACIONAL

### ESTÁNDAR B.2.

*La acción de orientación y/o formación profesional se inicia con una recogida de información que permite establecer las posibilidades de integración laboral de cada persona, así como identificar los niveles funcionales que pueden o deben ser mejorados.*

#### a. Protocolo de valoración en el que figura toda la información disponible sobre cada usuario.

Acciones a valorar:

- Aspectos contemplados en el protocolo utilizado:
  - (1) Examen médico.
  - (2) Evaluación social.
  - (3) Evaluación psicológica.
  - (4) Evaluación educativa.
  - (5) Evaluación de movilidad
  - (6) Habilidades de vida independiente.
  - (7) Evaluación de desarrollo profesional.
- Periodicidad con que se aplica el protocolo de valoración.

VALORACIÓN  
¿Cumple el indicador?

SÍ	NO	NA

#### b. Balance funcional con información sobre dificultades de la persona.

Acciones a valorar:

- Información sobre causas de las deficiencias y/o detecciones funcionales de la persona.
- Funciones corporales o psíquicas analizadas:
  - (1) Posición y movimientos de la cabeza y tronco.
  - (2) Movilidad, desplazamientos y deambulación.
  - (3) Destreza manual.
  - (4) Resistencia al esfuerzo
  - (5) Tolerancia a factores medioambientales.
  - (6) Visión, audición y otras funciones sensoriales.

SÍ	NO	NA

- (7) Comunicación y lenguaje.
- (8) Procesos perceptivo y cognitivo.
- (9) Control emocional y de impulsos.

Referencia a los sistemas internacionales de categorías (ICIDH, DSM-IV, ISO...)

**c. Pronóstico de recuperación funcional y/o grado de compensación por medio de ayudas técnicas.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Instrumentos utilizados para pronosticar las posibilidades de recuperación funcional.
- Ayudas técnicas disponibles para compensar las deficiencias funcionales.

**d. Accesibilidad del equipo técnico a la información diagnóstica requerida.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Sistema de difusión de información utilizada.
- Número y cargo desempeñado por las personas que reciben dicha información.

**e. Reuniones con el usuario y/o su familia para comentar las recomendaciones y orientaciones que se consideran necesarias.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Número y periodicidad de las reuniones celebradas.
- Puntos tratados en las mismas.

<p><b>EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR B.2.</b>  <b>Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes</b></p>

## B.3.

## FACTOR B.: ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Y OCUPACIONAL

### ESTÁNDAR B.3.

*La orientación profesional es un proceso global y sistemático cuyo objetivo consiste en asesorar a la persona con discapacidad en su desarrollo profesional, basándose en información personal, médica, psicológica, social y cultural, y en la valoración de conductas relacionadas con el trabajo.*

#### a. Elaboración y difusión de distintos tipos de información profesional.

Acciones a valorar:

- Tipo de información barajada:
  - (1) Distribución geográfica de las ofertas.
  - (2) Clasificación de las ofertas por grupos de empresas.
  - (3) Presentación de las ofertas por tipologías de usuarios.

VALORACIÓN  
¿Cumple el indicador?

SÍ	NO	NA

#### b. Personal técnico especializado en orientación profesional.

Acciones a valorar:

- Número, titulación y experiencia laboral de los profesionales.
- Volumen anual (número de casos) y tipología.

SÍ	NO	NA

#### c. Informes individuales sobre las características de cada usuario:

Acciones a valorar:

- Información recogida en las fichas sistematizadas de evaluación profesional.
- Periodicidad de elaboración y revisión de fichas.
- Aspectos contemplados en el informe:
  - (1) Capacidad psicofísica y motriz.
  - (2) Capacidad intelectual.
  - (3) Nivel educativo y estilo de aprendizaje.
  - (4) Historial laboral y nivel de independencia para la búsqueda y solicitud de empleo.
  - (5) Interés, actitud y nivel de formación profesional.
  - (6) Adaptaciones ergonómicas para mejorar la empleabilidad.
- Periodicidad de elaboración y revisión de informes.

SÍ	NO	NA

**d. Análisis de conductas laborales en diferentes lugares y tareas.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Número y características de los instrumentos utilizados para valorar conductas laborales.
- Tipo de lugares y tareas sobre los que se realiza la valoración.
- Empleo de técnicas de trabajo real o simulado.
- Tareas industriales normalizadas y equipamientos homologables.
- Análisis del grado de adecuación sujeto-puesto y adaptaciones ergonómicas necesarias.

**e. Informes individualizados de viabilidad de inserción profesional del usuario en función de sus características personales y del mercado de trabajo.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Aspectos contemplados en el informe:
  - (1) Limitaciones funcionales.
  - (2) Formación necesaria.
  - (3) Nivel de independencia.
  - (4) Ocupaciones disponibles en la zona.
  - (5) Adaptación necesaria del puesto.
- Periodicidad de elaboración y revisión del informe.

**f. Sistema de seguimiento en el asesoramiento.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Tipo de recomendaciones dadas al usuario:
  - (1) Conveniencia de contactar con la organización de forma periódica.
  - (2) Conveniencia de mantenerse en contacto con asociaciones de personas con discapacidad.

<p><b>EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR B.3.</b>  <b>Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes</b></p>

## B.4.

## FACTOR B.: ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Y OCUPACIONAL

### ESTÁNDAR B.4.

*Cada usuario dispone de su propio programa personal de orientación/formación, donde figura la información disponible sobre las tareas en que va a ser formado y los niveles funcionales iniciales.*

- a. Cruce entre las características del usuario y los requerimientos profesionales y formativos de las ocupaciones más demandadas en el entorno.**

Acciones a valorar:

- Criterios establecidos para realizar el cruce.
- Instrumentos para analizar el nivel de capacidad funcional presentado por cada usuario.
- Criterios establecidos para decidir el nivel de capacidad funcional necesario.

VALORACIÓN  
¿Cumple el indicador?

SÍ	NO	NA

- b. Programa individual de orientación y formación para cada usuario.**

Acciones a valorar:

- Aspectos contemplados en el programa:
  - (1) Orientación profesional y de formación con sus respectivos apoyos.
  - (2) Orientación médico-funcional con sus respectivos tratamientos.
  - (3) Orientación psico-social con sus tratamientos y apoyos necesarios.
- Objetivos y acciones a realizar para desarrollar las habilidades indicadas en el diagnóstico.

SÍ	NO	NA

- c. Itinerario formativo modular individualizado con indicación de los requerimientos mínimos de acceso y el nivel de salida de cada módulo.**

Acciones a valorar:

- Sistema utilizado para asignar el nivel inicial de formación.
- Criterios establecidos para considerar concluido un módulo.

SÍ	NO	NA

**d. Adaptaciones realizadas en el programa individual de formación.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Aspectos contemplados a la hora de realizar adaptaciones:
  - (1) Habilidades psicosociales.
  - (2) Nivel de independencia.
  - (3) Formación laboral.
- Número y cargo desempeñado por las personas que realizan las adaptaciones.
- Periodicidad de realización y revisión de adaptaciones.

**e. Disponibilidad por parte de los educadores de fichas individuales en las que se detallan las acciones a desarrollar por cada usuario.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Tipo de información entregada al educador:
  - (1) Evaluación general (intelectual, motriz, etc.).
  - (2) Limitaciones funcionales del usuario para la tarea de la que es responsable el formador.
  - (3) Carencias formativas.
  - (4) Técnicas formativas adecuadas para desarrollar capacidades funcionales y habilidades laborales.
- Abanico de técnicas formativas sugeridas.

<p><b>EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR B.4.</b>  <b>Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes</b></p>

## B.5.

## FACTOR B.: ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Y OCUPACIONAL

### ESTÁNDAR B.5.

*El programa formativo dispone de una serie de datos que describen y especifican con detalle las características y métodos a utilizar en la acción orientadora y formativa.*

#### a. Aspectos requeridos antes de iniciar la acción formativa.

Acciones a valorar:

- Aspectos considerados:
  - (1) Conductas laborales requeridas por la tarea.
  - (2) Requerimientos personales y formativos mínimos.
  - (3) Objetivos.
  - (4) Contenidos teórico-prácticos.
  - (5) Lugar y duración de cada acción formativa.
  - (6) Recursos humanos y materiales a utilizar (docentes, expertos, personal de apoyo, equipamiento, materiales...).
- Tipo de documento en el que figura la información solicitada.

VALORACIÓN  
¿Cumple el indicador?

SÍ	NO	NA

#### b. Contacto con el entorno laboral comunitario.

Acciones a valorar:

- Tipo de acciones emprendidas:
  - (1) Visitas a empresas.
  - (2) Asesoramiento de expertos.
  - (3) Entrevistas o reuniones con profesionales.

SÍ	NO	NA

#### c. Prácticas, de carácter formativo, que responden a una oferta real.

Acciones a valorar:

- Aspectos considerados:
  - (1) Procedimientos para contratar y organizar dichos trabajos.
  - (2) Información sobre la persona que los hace y para quién son elaborados.

SÍ	NO	NA



(4) Especificación de la gestión económica relativa a la producción.

- Criterios de éxito que determinan el resultado de la acción formativa.

#### d. Sistema de valoración del progreso.

Acciones a valorar:

- Sistema de valoración utilizado:
  - (1) Evaluación inicial.
  - (2) Evaluación formativa o de proceso.
  - (3) Evaluación de producto.
- Información requerida.
- Periodicidad del sistema de valoración.
- Perfil profesional de las personas que se ocupan de la valoración del progreso.

SÍ	NO	NA

**EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR B.5.**  
**Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes**

## B.6.

## FACTOR B.: ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Y OCUPACIONAL

### ESTÁNDAR B.6.

*Cada cierto tiempo se revisan las características y habilidades sociolaborales de los usuarios, así como el contenido del programa formativo, los materiales y el equipamiento utilizado, para decidir, en función de las primeras, si es necesario realizar modificaciones en los segundos.*

- a. **Valoración de los contenidos, técnicas, tiempos, materiales y equipamientos formativos previstos en cuanto a su adecuación con los objetivos establecidos.**

Acciones a valorar:

- Sistema de valoración establecido.
- Periodicidad con que se realiza la valoración.

VALORACIÓN  
¿Cumple el indicador?

SÍ	NO	NA

- b. **Valoración de las tareas realizadas y los equipamientos utilizados en relación a los utilizados por la industria que se dedica a la misma actividad.**

Acciones a valorar:

- Sistema utilizado para valorar la calidad de las tareas y equipamientos.
- Criterios de comparación establecidos.

SÍ	NO	NA

- c. **Análisis y revisión de los requerimientos de los puestos de trabajo a los que puede optar cada usuario.**

Acciones a valorar:

- Aspectos analizados:
  - (1) Adecuación a las características psicofísicas del usuario.
  - (2) Adecuación a su nivel psicoeducativo: intelectual-cognitivo, conocimientos y habilidades sociolaborales y hábitos personales.
- Periodicidad de análisis y revisión de los aspectos anteriores.

SÍ	NO	NA

**d. Análisis y revisión del nivel de independencia de los usuarios para la búsqueda y solicitud de empleo.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Pautas analizadas:
  - (1) Inscribirse en una agencia de colocación.
  - (2) Utilizar los anuncios de prensa.
  - (3) Preparar exámenes.
  - (4) Establecerse por su cuenta.
- Periodicidad con que se analizan estas pautas.

**e. Identificación y consideración de los factores externos que pueden constituirse en barreras para la formación en el empleo.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Aspectos analizados:
  - (1) Condicionantes familiares.
  - (2) Condiciones geográficas y locales.
  - (3) Cualificación de los formadores.
  - (4) Información por parte de los empresarios.

**f. Calendario de revisión de los programas formativos individualizados.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Aspectos contemplados en el calendario.
- Indicación explícita de posibles acciones correctoras.
- Periodicidad de elaboración y revisión del calendario.

<p><b>EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR B.6.</b>  <b>Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes</b></p>

## OBSERVACIONES AL FACTOR B.:

**ÁREAS FUERTES:**  
**Comentario del grado de desarrollo de los estándares más relevantes  
del factor**

## FACTOR C.: INSERCIÓN LABORAL

### Descripción:

La inserción laboral supone una acción de transición entre la formación ocupacional o pre-laboral y el empleo, protegido u ordinario. Debe estar limitada en el tiempo, ser sistemática y orientar a las personas hacia su nivel óptimo de desarrollo profesional. La intención del programa es ayudar a las personas a comprender el significado, valor y demandas del trabajo, y a que adquieran las habilidades, actitudes y aptitudes laborales a través del trabajos reales o simulados.

Las acciones de inserción laboral se organizan para ayudar a las personas a identificar, obtener y/o mantener un puesto de trabajo de acuerdo con sus intereses profesionales, sociales y personales, así como con sus habilidades y características físicas y personales. Estas acciones llevan asociadas actividades dirigidas a los empresarios, con el fin de informarles y fomentar la contratación de personas con discapacidad.

### DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN DE INSERCIÓN A ANALIZAR

## C.1.

## FACTOR C.: INSERCIÓN LABORAL

**ESTÁNDAR C.1.**

*Antes de iniciar el proceso de inserción laboral, se analizan las habilidades requeridas o deseadas por la persona, al objeto de lograr sus propias metas y funcionar en la comunidad de la manera más independiente posible.*

**a. Identificación y valoración de las limitaciones o dificultades en habilidades básicas, provocadas por las deficiencias.**

Acciones a valorar:

- Habilidades básicas en las que se analizan las dificultades:
- (1) Higiene y cuidado personal.
  - (2) Movilidad.
  - (3) Autonomía personal.
  - (4) Otras.

VALORACIÓN  
¿Cumple el indicador?

SÍ	NO	NA

**b. Identificación y valoración de habilidades escolares.**

Acciones a valorar:

- Habilidades relativas al currículo básico:
- (1) Estrategias básicas de cómputo y cálculo mental.
  - (2) Utilización de instrumentos.
  - (3) Lectoescritura: comprensión y expresión oral.
  - (5) Análisis del medio por indagación y exploración.
  - (6) Otras.

SÍ	NO	NA

**c. Identificación y valoración de habilidades de adaptación ocupacional o laboral.**

Acciones a valorar:

- Habilidades ocupacionales:
- (2) Actitud hacia el trabajo.
  - (3) Motivación e intereses.
  - (3) Aptitudes, destrezas y habilidades.
  - (4) Responsabilidad.

SÍ	NO	NA

- (5) Relaciones de cooperación.
- (6) Aceptación de normas.
- (7) Disciplina.
- (8) Formación profesional y otros conocimientos.
- (9) Experiencia laboral.
- (10) Rendimiento laboral.

- Número y tipo de lugares donde se realiza la evaluación diagnóstica laboral.

**d. Participación activa de la persona con discapacidad y/o su familia en el análisis de sus capacidades.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Aspectos en los que se permite la participación del usuario y/o su familia.
- Sistema utilizado para recoger su opinión con respecto al diagnóstico establecido.

**EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR C.1.**  
**Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes**

## C.2.

## FACTOR C.: INSERCIÓN LABORAL

**ESTÁNDAR C.2.**

*Las acciones de colocación y promoción de empleo incluyen el contacto con los empresarios para promover y/o identificar oportunidades laborales para personas con discapacidades, así como la realización in situ de análisis del puesto y el planteamiento de recomendaciones para ajustar o modificar el lugar o modo de trabajo cuando sea apropiado.*

**a. Sistema organizado de datos sobre ofertas de trabajo existentes en la zona.**

Acciones a valorar:

- Aspectos recogidos:
  - (1) Nombres de empresarios.
  - (2) Personas de contacto.
  - (3) Acciones emprendidas.
  - (4) Resultados de las acciones.
  - (5) Bibliografía y estudios sobre la situación y tendencia del mercado de trabajo.
- Periodicidad de la actualización de la información.

VALORACIÓN  
¿Cumple el indicador?

SÍ	NO	NA

**b. Localización de empresas de la zona que, por su tamaño, tengan obligación de cumplir el cupo legal de reserva para trabajadores con discapacidad.**

Acciones a valorar:

- Ratio de empresas localizadas/existentes.
- Sistema utilizado para localizar a las empresas.
- Grado de conocimiento sobre las empresas:
  - (1) Disponen de información sobre cupo de reserva y subvenciones.
  - (2) Muestran una disposición positiva a la contratación de personas con discapacidad.
  - (3) Ya han contratado a personas con discapacidad anteriormente.

SÍ	NO	NA



**c. Programa de información para los empresarios.**

Acciones a valorar:

- Aspectos sobre los que se informa a los empresarios:
  - (1) Las personas con discapacidad y su potencial laboral.
  - (2) Ayudas institucionales económicas o de asesoramiento para la adaptación de puestos.
  - (3) Incentivos a la contratación de personas con discapacidad (legislación vigente).
- Vías de información utilizadas (medios de comunicación, visitas a empresas, etc.).
- Periodicidad de la difusión de la información.

**d. Coordinación con otros centros, programas y organizaciones.**

Acciones a valorar:

- Número y tipo de instituciones locales con las que se comunica y coordina.
- Número y tipo de instituciones nacionales con las que se comunica y coordina.
- Vías de coordinación planteadas y establecidas.

SÍ	NO	NA

**e. Formación permanente del equipo de orientación respecto a la situación del mercado del trabajo y a la estructura empresarial.**

Acciones a valorar:

- Número y contenido de los cursos impartidos.
- Número y cargo desempeñado por las personas que reciben la formación.
- Periodicidad de la formación.

SÍ	NO	NA

<p><b>EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR C.2.</b>  <b>Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes</b></p>

## C.3.

## FACTOR C.: INSERCIÓN LABORAL

**ESTANDAR C.3.**

*Los servicios de adaptación laboral se dirigen al desarrollo de las capacidades, conocimientos y habilidades básicas necesarias para conseguir y mantener un puesto de trabajo.*

**a. Actividades para la adquisición y mejora de habilidades motoras y capacidades físicas.**

Acciones a valorar:

- Habilidades motoras desarrolladas:
  - (1) Coordinación óculo-manual.
  - (2) Destreza manual.
  - (3) Uso de herramientas.
- Capacidades de resistencia física desarrolladas:
  - (1) Turnos.
  - (2) Permanencia de pie.
  - (3) Adaptación a horarios.

VALORACIÓN  
¿Cumple el indicador?

SÍ	NO	NA

**b. Programa de adquisición y mejora de conductas laborales básicas, así como de habilidades interpersonales y de comunicación.**

Acciones a valorar:

- Conductas desarrolladas:
  - (1) Cumplir normas de asistencia.
  - (2) Puntualidad.
  - (3) Seguridad.
  - (4) Seguir instrucciones.
  - (5) Aceptar críticas.
  - (6) Acudir al trabajo vestido de forma adecuada.
  - (7) Mantener un nivel de higiene aceptable.
  - (9) Desplazarse autónomamente.

SÍ	NO	NA

**c. Programa de adquisición y mejora de las habilidades para encontrar y mantener un trabajo.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Habilidades desarrolladas:
  - (1) Solicitar información y direcciones.
  - (2) Habilidades para la entrevista.
  - (3) Rellenar impresos.
  - (4) Comprender la valoración del rendimiento.

**d. Programa de adquisición y mejora de habilidades funcionales relacionadas con el conocimiento de la práctica laboral.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Habilidades desarrolladas:
  - (1) Conocer las deducciones de la nómina.
  - (2) Existencia de seguros y sindicatos.

**e. Sistema organizado de valoración de habilidades adquiridas.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Sistema de evaluación utilizado (herramientas, técnicas, etcétera).
- Perfil profesional y cargo desempeñado por la persona que realiza la evaluación.
- Periodicidad de la evaluación.

<p><b>EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR C.3.</b>  <b>Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes</b></p>

## C.4.

## FACTOR C.: INSERCIÓN LABORAL

**ESTÁNDAR C.4.**

*Se desarrolla por escrito un plan personal de adaptación laboral basado en el historial previo y en el que se especifican los métodos y técnicas de intervención para cada usuario.*

- a. Asignación de trabajos adecuados a las metas de adaptación laboral de la persona y el mercado laboral circundante.**

Acciones a valorar:

- Criterio de asignación utilizado.
- Grado de consenso establecido con el trabajador.
- Informes en los que se reflejan las asignaciones establecidas.

VALORACIÓN  
¿Cumple el indicador?

SÍ	NO	NA

- b. Equipo de especialistas en adaptación e integración laboral, bajo cuya supervisión se realizan las acciones de adaptación laboral.**

Acciones a valorar:

- Perfil profesional de las personas que componen el equipo (formación, experiencia, etc.).
- Especificación de las responsabilidades de cada miembro del equipo.

SÍ	NO	NA

- c. Informe personal, para ser presentado a la empresa, en el que figuran todas y cada una de las acciones desarrolladas por la persona con discapacidad.**

Acciones a valorar:

- Aspectos contemplados en el informe:
  - (1) Programa de actividades seguido por cada usuario.
  - (2) Características técnicas de los programas.
  - (2) Nombre y cargo desempeñado por los profesionales que lo han desarrollado.
  - (3) Habilidades y conocimientos adquiridos por el usuario.

SÍ	NO	NA

**d. Sistema de valoración y revisión del plan individualizado de adaptación laboral.**

Acciones a valorar:

- Especificación de la fecha de inicio y previsión de la fecha de finalización.
- Características del calendario de revisión establecido.
- Criterio de logro para cada objetivo.
- Sistema de valoración de logros.
- Periodicidad y tipo de revisión realizada.

SÍ	NO	NA

**EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR C.4.**  
**Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes**

## FACTOR C.: INSERCIÓN LABORAL

### **ESTANDAR C.5.**

*Las acciones de seguimiento del programa de inserción laboral incluyen la disponibilidad de personal profesional apropiado para asesorar a la persona con discapacidad y al empresario y proporcionar servicios de apoyo, si son requeridos.*

#### **a. Disponibilidad de personal cualificado.**

##### Acciones a valorar:

- Perfil profesional (formación y experiencia) de los encargados del desarrollo y seguimiento:
  - (1) Promotor o buscador de empleo.
  - (2) Preparador o monitor laboral.
  - (3) Técnico de orientación profesional.
  - (4) Terapeuta ocupacional.
  - (5) Educador social.
  - (6) Otros (especificar).

VALORACIÓN  
¿Cumple el indicador?

SÍ	NO	NA

#### **b. Apoyo en los contactos iniciales entre la persona empleada y el empresario.**

##### Acciones a valorar:

- Información y formación proporcionada al usuario.
- Información proporcionada a la empresa previa a la contratación.
- Sistema de establecimiento del contacto inicial.

SÍ	NO	NA

#### **c. Mantenimiento del contacto con el empresario y el trabajador durante un período de tiempo razonable para promover un ajuste adecuado de la persona en el puesto de trabajo y garantizar su mantenimiento en el mismo.**

##### Acciones a valorar:

- Período de tiempo durante el que se mantiene el contacto.
- Tipo de contacto mantenido (telefónico, mediante visitas, etcétera).

SÍ	NO	NA

**d. Organización de la información sobre las personas que han sido colocadas.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Aspectos contemplados en la base de datos:
  - (1) Lugar de trabajo.
  - (2) Tipo de trabajo.
  - (3) Salario y coberturas.
  - (4) Fecha de iniciación del trabajo.
  - (5) Rendimiento alcanzado en el trabajo.
  - (6) Personas de contacto (mando directo, compañeros, empresario...).
  - (7) Incidencias en el puesto de trabajo.
- Periodicidad de revisión de la información.

**e. Previsión de acciones alternativas, incluida la reubicación en otro puesto, para las personas que no consigan mantener su empleo.**

SÍ	NO	NA

Acciones a valorar:

- Análisis de las circunstancias que rodean al fracaso en la ubicación laboral.
- Acciones previstas en caso de que se den dichas circunstancias.

**EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR C.5.  
Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes**

## FACTOR C.: INSERCIÓN LABORAL

### **ESTÁNDAR C.6.**

*Se desarrolla un sistema de seguimiento y control del éxito alcanzado en la adaptación laboral de las personas con discapacidad, basado en el análisis del número de personas que se mantienen en un puesto y en el número de las que, por el contrario, tienen que modificar algún aspecto del mismo o, incluso, abandonarlo.*

#### **a. Identificación de la situación laboral en la que se encuentran los usuarios una vez concluido el programa.**

Acciones a valorar:

- Información disponible:
  - (1) Número de personas que se mantienen en su puesto de trabajo inicial.
  - (2) Número de usuarios que ha tenido que realizar alguna modificación en su lugar de trabajo (ubicarse en otra zona, pasar de una modalidad de trabajo a otra, rotar, etc.).
  - (4) Número de usuarios que han abandonado el empleo de forma voluntaria (por cambio de situación personal, otro trabajo mejor, razones de salud...).
  - (5) Número de usuarios que han abandonado el empleo de forma involuntaria (rendimiento insuficiente, jubilación, cierre de la empresa...).
  - (3) Número de usuarios que no han conseguido insertarse laboralmente.
- Periodicidad con que se revisa la información.
- Sistema de control y seguimiento realizado por el preparador laboral.

VALORACIÓN  
¿Cumple el indicador?

SÍ	NO	NA

#### **b. Análisis del rendimiento laboral (cuantitativo y cualitativo) alcanzado por cada usuario.**

Acciones a valorar:

- Tipo de instrumento utilizado para valorar el rendimiento laboral.
- Periodicidad de la valoración.

SÍ	NO	NA



**c. Análisis del grado de satisfacción del trabajador y del empresario.**Acciones a valorar:

- Instrumentos utilizados para valorar la satisfacción del trabajador y del empresario.
- Periodicidad de la valoración.

SÍ	NO	NA

**d. Análisis del grado y tipo de relaciones interpersonales con otros trabajadores que pueden afectar al rendimiento del usuario en el puesto de trabajo.**Acciones a valorar:

- Técnica de obtención de la información (observación, autocuestionarios, etc.).
- Periodicidad del análisis.

SÍ	NO	NA

**e. Identificación y análisis de los factores externos que pueden constituirse en barreras para la adaptación laboral.**Acciones a valorar:

- Aspectos analizados:
  - (1) Puestos de trabajo no adaptados.
  - (2) Obstáculos de acceso a los edificios.
  - (3) Carencia de equipamiento adecuado.

SÍ	NO	NA

**EVIDENCIAS MÁS DESTACABLES EN EL ESTÁNDAR C.6.**  
**Hacer referencia sólo a los indicadores y acciones más importantes**

## OBSERVACIONES AL FACTOR C.:

**ÁREAS FUERTES:**  
**Comentario del grado de desarrollo de los estándares más relevantes del factor**



## DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS

## Tipo de Programa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Reglada	33	33,0	33,0	33,0
Ocupacional	26	26,0	26,0	59,0
Inserción	29	29,0	29,0	88,0
Mixto ocupacional-inserción	12	12,0	12,0	100,0
TOTAL	100	100,0	100,0	

## Edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 16-24	33	33,0	33,7	33,7
+ 25	4	4,0	4,1	37,8
16 adelante	61	61,0	62,2	100,0
Total	98	98,0	100,0	
Perdidos Sistema	2	2,0		
TOTAL	100	100,0		

## Tipo de Programa

	Reglada		Ocupacional		Inserción		Mixto Ocupacional-Inserción	
	Edad		Edad		Edad		Edad	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
16-24	28	87,5	3	11,5	1	3,6	1	8,3
+ 25			2	7,7	2	7,1		
16 adelante	4	12,5	21	80,8	25	89,3	11	91,7
TOTAL	32	100,0	26	100,0	28	100,0	12	100,0

## Discapacidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Física	5	5,0	5,0	5,0
Psíquica	27	27,0	27,0	32,0
Sensorial	1	1,0	1,0	33,0
Auditiva	4	4,0	4,0	37,0
Visual	1	1,0	1,0	38,0
Pluridiscapacidad	62	62,0	62,0	100,0
TOTAL	100	100,0	100,0	

## Tipo de Programa

	Reglada		Ocupacional		Inserción		Mixto Ocupacional-Inserción	
	Discapacidad		Discapacidad		Discapacidad		Discapacidad	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Física	1	3,0	1	3,8	3	10,3		
Psíquica	5	15,2	12	46,2	7	24,1	3	25,0
Sensorial							1	8,3
Auditiva	3	9,1			1	3,4		
Visual	1	3,0						
Pluridiscapacidad	23	69,7	13	50,0	18	62,1	8	66,7
TOTAL	33	100,0	26	100,0	29	100,0	12	100,0

## Entorno

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rural	11	11,0	11,1	11,1
Urbano	68	68,0	68,7	79,8
Ambos	20	20,0	20,2	100,0
Total	99	99,0	100,0	
Sistema	1	1,0		
TOTAL	100	100,0		

## Tipo de Programa

	Reglada		Ocupacional		Inserción		Mixto Ocupacional-Inserción	
	Entorno		Entorno		Entorno		Entorno	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Rural	4	12,1	3	11,5	4	14,3		
Urbano	25	75,8	19	73,1	14	50,0	10	83,3
Ambos	4	12,1	4	15,4	10	35,7	2	16,7
TOTAL	33	100,0	26	100,0	28	100,0	12	100,0

## Comunidad Autónoma

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Andalucía	13	13,0	13,0	13,0
Aragón	3	3,0	3,0	16,0
Asturias	3	3,0	3,0	19,0
Baleares	2	2,0	2,0	21,0
Canarias	3	3,0	3,0	24,0
Cantabria	3	3,0	3,0	27,0
Castilla-La Mancha	6	6,0	6,0	33,0
Castilla y León	6	6,0	6,0	39,0
Cataluña	13	13,0	13,0	52,0
Extremadura	3	3,0	3,0	55,0
Galicia	6	6,0	6,0	61,0
Madrid	12	12,0	12,0	73,0
Murcia	3	3,0	3,0	76,0
Navarra	3	3,0	3,0	79,0
País Vasco	6	6,0	6,0	85,0
La Rioja	2	2,0	2,0	87,0
Valencia	12	12,0	12,0	99,0
Ceuta y Melilla	1	1,0	1,0	100,0
TOTAL	100	100,0	100,0	

## Tipo de Programa

	Reglada		Ocupacional		Inserción		Mixto	
	Comunidad Autónoma		Comunidad Autónoma		Comunidad Autónoma		Comunidad Autónoma	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Andalucía	6	18,2	1	3,8	4	13,8	2	16,7
Aragón							3	25,0
Asturias	1	3,0	1	3,8	1	3,4		
Baleares	1	3,0			1	3,4		
Canarias	1	3,0	1	3,8	1	3,4		
Cantabria	1	3,0	1	3,8	1	3,4		
Castilla-La Mancha	2	6,1	2	7,7	2	6,9		
Castilla y León	1	3,0	2	7,7	2	6,9	1	8,3
Cataluña	3	9,1	5	19,2	3	10,3	2	16,7
Extremadura	1	3,0	1	3,8	1	3,4		
Galicia	2	6,1	2	7,7	2	6,9		
Madrid	4	12,1	4	15,4	4	13,8		
Murcia	2	6,1	1	3,8				
Navarra	1	3,0			1	3,4	1	8,3
País Vasco	2	6,1			2	6,9	2	16,7
La Rioja	1	3,0			1	3,4		
Valencia	4	12,1	5	19,2	2	6,9	1	8,3
Ceuta y Melilla					1	3,4		
TOTAL	33	100,0	26	100,0	29	100,0	12	100,0



## LISTADO DE CÓDIGOS. PROGRAMA QUALITA

FACTOR A	Número de citas registradas				
	Tipo de centro				
	Reglada	Ocupacional	Inserción	Mixto O-I	TOTAL
<b>Cualidades del equipo directivo</b>	4	2	4	4	14
líder	4	11	13	2	30
estable	8	2	3	7	20
con experiencia	2	1	1	2	6
motivador	7	5	4	2	18
accesible	4	4	2	1	11
coordinador	3	2	2	4	11
composición	1	1	5	1	8
autonomía	2	0	0	0	2
<b>Adecuación al entorno</b>	11	10	12	10	33
documentación consultada	5	1	6	4	16
periodicidad del análisis	4	4	4	5	17
documentación elaborada	2	3	1	2	8
<b>Información sobre metas y fines</b>	1	1	2	0	4
vías de transmisión	17	13	17	7	54
documentación	9	5	9	3	26
amplitud de la información	0	0	1	1	2
periodicidad	5	9	10	7	31
cualidad de la información	0	1	2	1	4
<b>Normalización de procesos</b>	5	4	1	7	17
documentación	5	10	11	11	37
<b>Comunicación equipo directivo y técnico</b>	6	1	4	1	12
periodicidad de reuniones	17	19	25	13	74
temática de las reuniones	11	8	16	6	41
<b>Análisis de la calidad de los servicios</b>	3	6	6	1	16
periodicidad	7	7	13	6	33
documentos elaborados	6	3	7	2	18
recogida de propuestas	3	4	5	1	13
metodología	7	5	11	9	32
normativa cumplida	2	1	4	1	8
<b>Información sobre necesidades/ intereses usuarios</b>	2	0	2	3	7
fuentes	11	16	19	9	55
medios	4	3	4	5	16
periodicidad	1	3	5	3	12
quién lo realiza	0	2	2	1	5
<b>Análisis de necesidades</b>	5	5	4	0	14
medios	12	11	11	7	41
periodicidad	3	9	5	5	22
flexibilidad	2	1	2	1	6
adaptación	1	0	2	0	3
quién lo realiza	1	0	2	2	5
<b>Diseño de un plan de acción</b>	3	1	2	2	8
características	8	6	10	5	29
documento que lo recoge	11	7	6	4	28
contenido	6	8	7	4	25
periodicidad	3	4	2	0	9
alternativas (corto, medio, largo plazo)	1	1	4	0	6





FACTOR A	Número de citas registradas				
	Tipo de centro				
	Reglada	Ocupacional	Inserción	Mixto O-I	TOTAL
<b>Seguimiento de la normativa en vigor</b>	8	8	10	6	32
documentos	8	5	6	3	22
periodicidad	3	3	3	4	13
entidades	1	2	0	1	4
quién lo lleva a cabo	0	1	2	0	3
<b>Previsión de cambios</b>	2	1	6	4	13
circunstancias contempladas	7	16	10	12	45
soluciones aportadas	4	4	4	1	13
documentos donde se recojan	0	1	1	1	3
<b>Adecuación de servicios a necesidades</b>	20	16	15	13	64
<b>Catálogo servicios ofrecidos</b>	5	4	4	1	14
tipo de documento	18	16	15	15	64
quién lo realiza	3	1	2	0	6
contenido	13	11	9	8	41
<b>Sistema para sugerir modificaciones</b>	0	1	4	0	5
vías de comunicación	21	18	16	12	67
quién las realiza	6	6	5	3	20
<b>Modificación de los servicios al entorno</b>	7	18	13	8	46
<b>Derivación a otros servicios</b>	7	8	10	7	32
tipos de los servicios	14	7	10	5	36
<b>Calidad de recursos utilizados</b>	11	11	7	9	38
actuales	6	5	5	4	20
ordinarios	0	1	1	1	3
adaptaciones realizadas	4	2	0	2	8
quién realiza el análisis de calidad	2	0	0	0	2
planificación	5	3	2	3	13
uso de recursos de la comunidad	6	4	4	7	21
periodicidad	1	0	0	0	1
<b>Revisión de instalaciones</b>	2	4	2	5	13
aspectos revisados	5	7	6	5	23
responsable	8	10	5	8	31
periodicidad	9	10	8	7	34
adecuación	1	0	3	0	4
documentación	3	5	0	2	10
<b>Opinión sobre servicio/productos</b>	1	3	2	1	7
sistema recogida de información	14	13	14	13	54
participantes	8	8	10	8	34
periodicidad	3	4	5	8	10
quién valora	3	2	0	0	5
<b>Reclamaciones o sugerencias</b>	4	2	3	0	9
participantes	4	4	8	3	19
vía/sistema/modo	10	13	19	16	58
a quién se dirige	2	2	0	0	4
<b>Aparición en medios de comunicación</b>	6	6	7	1	20
finalidad	10	6	12	6	34
medio	16	16	22	18	72
periodicidad	9	7	12	17	45
ámbito	2	5	4	0	11

FACTOR B	Número de citas registradas				
	Tipo de centro				
	Reglada	Ocupacional	Inserción	Mixto O-I	TOTAL
<b>Identificación empresas</b>	5	7	8	1	21
consultas a organismos y empresas	6	7	4	0	17
estudios específicos sobre oferta laboral	3	2	1	4	10
posibilidades de colocación	1	1	2	0	4
posibilidades de promoción	0	0	0	0	0
periodicidad	0	1	0	1	2
sistema de análisis	4	3	8	2	17
registro de empresas privadas ofertantes	7	7	8	8	30
registro de organismos públicos ofertantes	1	1	3	2	7
archivo y control de demandantes	1	3	2	2	8
utilización de soporte informático	9	4	10	13	36
periodicidad de recogida y actualización	4	3	4	6	17
<b>Valoración perfiles (análisis de puestos)</b>	5	4	6	2	17
información recabada en las empresas	5	10	14	10	39
periodicidad de revisión	3	4	1	4	12
medios de obtención de información	4	8	7	17	36
periodicidad de consulta	0	5	2	3	10
sistema para cruzar la información	0	5	4	10	19
identificación de ocupaciones	0	3	1	4	8
<b>Información a usuarios sobre tendencias</b>	8	7	5	2	22
documentación	3	0	5	1	9
periodicidad	2	1	6	0	9
sistema	15	8	12	11	46
<b>Protocolo de valoración</b>	10	11	11	1	33
aspectos contemplados	18	18	16	12	64
periodicidad/momento	11	6	10	7	34
quién lo realiza	2	2	1	3	8
<b>Balance funcional de dificultades</b>	3	3	4	2	12
causas de deficiencias	3	4	6	5	18
funciones corporales o psíquicas	5	3	4	9	21
periodicidad	0	1	1	3	5
quién lo realiza	3	3	0	3	9
referencia a sistemas de categorías	1	2	2	4	9
<b>Pronóstico de recuperación funcional</b>	2	4	3	1	10
instrumentos para pronosticar	3	0	2	7	12
ayudas técnicas disponibles	2	5	4	5	16
<b>Accesibilidad a la información</b>	9	14	8	5	36
sistema de difusión de información utilizada	10	5	8	8	31
<b>Reuniones con usuario/familia</b>	4	2	7	3	16
periodicidad reuniones	25	16	11	9	61
puntos tratados	16	8	6	10	40
<b>Difusión de información profesional</b>	5	6	3	1	15
tipo de información barajada	6	6	9	8	29
<b>Especialistas en orientación profesional</b>	1	4	1	1	7
titulación y experiencia	30	14	20	15	79
<b>Informes individuales sobre el usuario</b>	4	5	5	3	17
aspectos contemplados en el informe	15	17	11	11	54
periodicidad	9	7	5	4	25
<b>Análisis de conductas laborales</b>	1	3	2	1	7
tipo de lugares y tareas	3	10	9	6	28
técnicas de trabajo real o simulado	3	1	4	1	9
<b>Informes de viabilidad de inserción</b>	1	3	5	1	10
aspectos contemplados	5	6	12	6	29
periodicidad	4	3	3	6	16



FACTOR B	Número de citas registradas				
	Tipo de centro				TOTAL
	Reglada	Ocupacional	Inserción	Mixto O-I	
<b>Seguimiento en el asesoramiento</b>	9	14	9	11	43
<b>Cruce usuario/puesto</b>	1	4	4	1	10
criterios para el cruce	2	2	6	6	16
instrumentos	1	4	9	8	22
<b>Plan individual (orientación formación)</b>	4	12	3	0	19
aspectos contemplados	14	3	14	15	46
<b>Itinerario formativo modular individual</b>	0	3	1	3	7
sistema	11	9	4	3	27
criterios	3	7	5	5	20
<b>Adaptaciones en el programa</b>	3	1	0	0	4
aspectos contemplados	14	12	8	8	42
quién las realiza	9	5	4	3	21
periodicidad de realización y revisión	4	7	3	2	16
<b>Fichas individuales detalladas</b>	2	6	4	4	16
tipo de información	10	11	5	7	33
técnicas formativas sugeridas	0	3	3	1	7
<b>Aspectos previos a la acción formativa</b>	1	1	3	0	5
aspectos considerados	13	8	10	11	42
tipo de documento que lo recoge	3	5	0	5	13
<b>Contacto con entorno laboral</b>	1	1	1	0	3
acciones emprendidas	15	13	17	11	56
<b>Prácticas formativas con oferta real</b>	22	14	21	15	72
<b>Sistema de valoración del progreso</b>	1	1	0	0	2
sistema de valoración	15	14	17	14	60
información requerida	6	4	3	3	16
periodicidad	6	10	9	7	32
profesionales que valoran	10	5	12	5	32
<b>Valoración del Programa</b>	3	3	4	1	11
sistema de valoración	15	12	8	12	47
periodicidad	16	7	3	11	37
quién lo realiza	0	3	2	2	7
<b>Valoración de tareas y equipamientos</b>	2	1	1	0	4
sistema utilizado para valorar la calidad	4	7	4	4	19
criterios de comparación	0	3	4	0	7
quién lo realiza	0	1	1	0	2
<b>Análisis de requerimientos de puestos</b>	2	2	4	1	9
aspectos analizados	10	13	10	10	43
periodicidad de análisis y revisión	5	1	3	6	15
quién lo realiza	1	2	0	4	7
<b>Independencia para la búsqueda</b>	4	4	3	0	11
sistemas utilizados	14	11	12	11	48
periodicidad de las pautas	1	4	1	2	8
quién lo realiza	4	0	1	0	5
<b>Identificación de barreras a la formación</b>	1	1	1	0	3
aspectos analizados	7	6	16	9	38
<b>Revisión de programas formativos</b>	4	3	2	0	9
aspectos contemplados en el calendario	2	5	3	0	10
periodicidad del calendario	7	7	8	7	29

FACTOR C	Número de citas registradas				
	Tipo de centro				
	Reglada	Ocupacional	Inserción	Mixto O-I	TOTAL
<b>Identificación de habilidades básicas</b>	14	12	13	5	44
sistema	14	9	14	8	45
quién la realiza	5	0	3	1	9
periodicidad/momento	4	1	2	0	7
<b>Identificación de habilidades escolares</b>	6	7	8	8	29
sistema	12	6	8	6	32
quién la realiza	1	1	2	1	5
periodicidad/momento	5	2	1	1	9
<b>Identificación de habilidades de adaptación</b>	6	7	6	4	23
periodicidad/momento	1	3	5	0	9
quién la realiza	1	3	1	0	5
sistema	10	9	12	9	40
<b>Participación del usuario en el análisis</b>	2	4	3	3	12
sistema	14	9	10	6	39
aspectos que se contemplan	4	3	4	3	14
<b>Sistema organizado de ofertas</b>	12	6	10	7	35
aspectos recogidos	10	10	18	11	49
periodicidad	0	3	5	7	15
quién lo realiza	5	1	1	3	10
<b>Localización de empresas</b>	2	2	4	2	10
ratio	0	0	1	0	1
sistema	9	6	9	8	32
quién lo realiza	4	1	1	0	6
periodicidad/momento	0	0	0	0	0
<b>Programa de información para empresarios</b>	4	1	1	0	6
aspectos sobre los que se informa	1	4	10	7	22
vías de información utilizadas	5	2	11	12	30
periodicidad	1	1	2	2	6
sistema	3	3	11	7	24
<b>Coordinación con centros, Programas...</b>	17	16	21	13	67
<b>Formación permanente del equipo</b>	2	3	4	1	10
periodicidad	4	5	4	3	16
quién se forma	3	8	6	6	23
tipo de cursos	3	4	10	11	28
<b>Actividades de mejora de habilidades motoras</b>	11	11	11	11	44
quién lo realiza	1	4	1	1	7
<b>Adquisición de conductas básicas</b>	14	13	20	7	54
quién lo realiza	1	3	0	0	4
<b>Adquisición de habilidades para encontrar empleo</b>	14	14	17	13	58
quién lo realiza	3	1	2	0	6
<b>Adquisición de habilidades funcionales</b>	14	13	11	11	49
quién lo realiza	2	1	1	0	4
<b>Sistema de valoración de habilidades adquiridas</b>	8	12	9	7	36
periodicidad	5	4	3	2	14
quién lo realiza	5	2	3	0	10
<b>Asignación de trabajos adecuados</b>	8	3	7	2	20
criterio	2	5	7	2	16
sistema	3	7	8	10	28
quién lo realiza	1	2	2	0	5
periodicidad/momento	2	1	0	0	3



FACTOR C	Número de citas registradas				
	Tipo de centro				TOTAL
	Reglada	Ocupacional	Inserción	Mixto O-I	
<b>Especialistas en integración laboral</b>	5	3	3	0	11
titulación y experiencia	8	11	18	12	49
responsabilidad de cada uno	1	0	0	1	2
<b>Informe personal de la persona</b>	8	6	4	2	20
aspectos contemplados	5	5	9	8	27
quién lo realiza	2	4	1	1	8
periodicidad/momento	2	2	1	0	5
<b>Valoración del plan individualizado</b>	6	6	4	2	18
aspectos que se tratan	0	2	9	6	17
quién lo realiza	2	2	0	0	4
periodicidad/momento	0	4	10	6	20
<b>Disponibilidad de personal cualificado</b>	6	1	0	0	7
perfil profesional	15	14	22	15	66
experiencia	0	1	1	1	3
<b>Apoyo de contactos personal/empresa</b>	3	4	4	1	12
sistema de apoyo	4	5	11	11	31
tipo de contacto	3	4	1	2	10
quién lo realiza	5	2	4	5	16
aspectos contemplados	1	0	3	3	7
<b>Mantenimiento de contacto</b>	3	5	4	2	14
quién lo realiza	2	2	4	1	9
sistema de contacto	4	10	16	13	43
periodicidad	2	6	11	6	25
<b>Información sobre personas colocadas</b>	3	6	3	3	15
aspectos contemplados	1	11	8	10	30
periodicidad/momento	1	1	1	1	4
<b>Previsión de acciones alternativas</b>	3	2	2	1	8
circunstancias contempladas	0	8	8	4	20
acciones previstas	0	7	7	1	15
quién lo realiza	0	0	0	0	0
<b>Identificación situación de usuarios</b>	7	4	3	1	15
información disponible	2	13	6	4	25
sistema de seguimiento	7	6	8	11	32
quién lo realiza	4	2	0	0	6
periodicidad/momento	5	4	4	6	19
<b>Análisis del rendimiento laboral</b>	5	5	3	1	14
sistema de análisis	3	9	12	5	29
periodicidad	0	3	2	1	6
quién lo realiza	1	1	4	1	7
<b>Análisis del grado de satisfacción</b>	5	4	2	0	11
sistema de análisis	4	11	12	10	37
periodicidad	1	2	2	3	8
quién lo realiza	1	1	2	2	6
<b>Análisis de relaciones interpersonales</b>	6	6	4	4	20
quién lo realiza	2	0	1	1	4
sistema de información	2	3	3	3	11
periodicidad	1	2	3	0	6
<b>Identificación y análisis de barreras</b>	3	3	2	0	8
aspectos analizados	3	7	6	7	23
sistema de análisis	0	0	1	0	1
quién lo realiza	0	0	0	0	0
periodicidad	0	0	1	0	1

1. Francisco Alvira Martín, Ana Cruz Chust, Francisca Blanco Moreno [Investigación, Planificación y Desarrollo, S.A. (IPD)]. **Los problemas, necesidades y demandas de la población con discapacidad auditiva en España: Una aproximación cualitativa.**
2. EDIS. Equipo de Investigación Sociológica, S.A. **Necesidades, demanda y situación de las familias con menores (0-6 años) discapacitados.**
3. Fernando Alonso López. **Los beneficios de renunciar a las barreras. Análisis económico de la demanda de accesibilidad arquitectónica en las viviendas.**
4. INMARK Estudios y Estrategias, S.A. José Antonio Barragán López, María Luisa Villén Rivas y otros. **Y después del accidente, ¿qué?**
5. CUANTER. Investigación Social y de Mercado. **Estudio informe sobre las enfermedades raras o poco comunes más significativas. Informe resultados.**
6. Fundación Tomillo. Centro de Estudios Económicos. **Adecuación de puestos de trabajo para personas con discapacidad.**
7. Instituto Universitario de Estudios Europeos. Universidad Autónoma de Barcelona. **La accesibilidad en España. Diagnóstico y bases para un plan integral de supresión de barreras.**
8. María Luisa González-Cuéllar Serrano, Diego Marín-Barnuevo Fabo y Juan Zornoza Pérez. **Las situaciones de discapacidad en el sistema tributario.**
9. Fundación INTRAS. **Población con enfermedad mental grave y prolongada.**
10. María Begoña Rueda Ruiz y Antonio León Aguado Díaz. **Estrategias de afrontamiento y proceso de adaptación a la lesión medular.**
11. Desenvolupament Comunitari. Carlos Riera (dir.) y equipo técnico. **Las personas con discapacidad intelectual y necesidad de apoyos intermitentes: situación, necesidades y demandas.**
12. Universidad de Oviedo. **Transición Escuela-Empleo de las personas con discapacidad.**







