Empleo normalizado con apoyo

Investigación de diferentes recursos de apoyo natural a trabajadores con discapacidad intelectual en tareas laborales que requieren autorregulación.

Finalista

Primer Premio Investigación del Observatorio Estatal de la Discapacidad

María Teresa Becerra Traver

Manuel Montanero Fernández

Manuel Lucero Fustes

Observatorio estatal de la Discapacidad

Observatorio estatal de la Discapacidad

Finalista de la Primera Edición
del Premio de Investigación
del Observatorio Estatal de la Discapacidad

María Teresa Becerra Traver
Manuel Montanero Fernández
Manuel Lucero Fustes

Empleo normalizado con apoyo

Investigación de diferentes recursos de apoyo natural a trabajadores con discapacidad intelectual en tareas laborales que requieren autorregulación.

AUTORES: María Teresa Becerra Traver
Manuel Montanero Fernández
Manuel Lucero Fustes

EDITA: FUTUEX - Fundación para la promoción y apoyo a las personas con discapacidad

Cuidado de la Edición: Observatorio Estatal de la Discapacidad

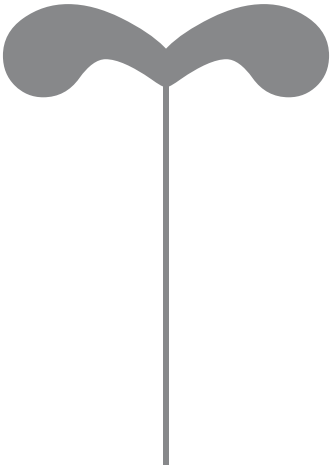
Avda. Villarreal s/n
06100 Olivenza (Badajoz)
Tel.: (+34) 924 490 689
publicaciones@observatoriodeladiscapacidad.es
www.observatoriodeladiscapacidad.es

Depósito Legal: BA-52/2012

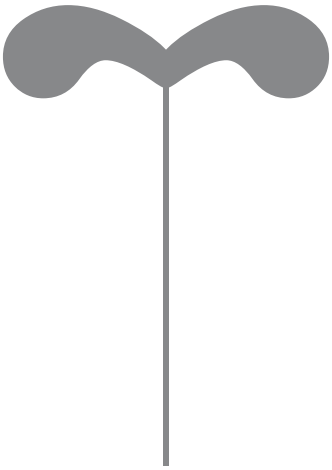
I.S.B.N: 978-84-695-2421-3

Empleo normalizado con apoyo

Investigación de diferentes recursos de apoyo natural a trabajadores con discapacidad intelectual en tareas laborales que requieren autorregulación.



índice



PRÓLOGO 15

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN 19

1. LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL 19
   - APROXIMACIÓN CONCEPTUAL
   - DIAGNÓSTICO, CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN Y APOYOS
   - AUTODETERMINACIÓN Y CALIDAD DE VIDA
2. APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL 29
   - DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y MODELOS TEÓRICOS
     - Aspectos cognitivos y metacognitivos
     - Aspectos emocionales y motivacionales
     - Modelos del aprendizaje autorregulado
   - ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE HABILIDADES DE AUTORREGULACIÓN

CAPÍTULO II. EMPLEO CON APOYO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD 41

1. EL EMPLEO CON APOYO 41
   - APROXIMACIÓN CONCEPTUAL
   - PRINCIPIOS IDEOLÓGICOS
   - MODALIDADES
     - Empleo protegido
     - Empleo ordinario con apoyo
   - MODELOS
     - Momento y lugar del apoyo
     - Planificación centrada en la persona
2. PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE ACCIONES DE APOYO AL EMPLEO ORDINARIO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD 49
   - PROCESO
   - DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
3. AGENTES Y RECURSOS QUE INTERVIENEN EN EL EMPLEO CON APOYO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD 54
   - EMPRESA Y EMPLEADORES
   - FAMILIA
   - PREPARADOR LABORAL
   - RECURSOS HUMANOS DE APOYO NATURAL
   - RECURSOS MATERIALES DE APOYO NATURAL
4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL EMPLEO CON APOYO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL 61
   - Condicionantes de la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual
   - Efectos en la calidad de vida
   - Apoyo a la autorregulación de tareas laborales

CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL EMPLEO CON APOYO EN ESPAÑA 69

1. EL SISTEMA DE FORMACIÓN Y CUALIFICACIÓN PROFESIONAL ESPAÑOL 69
   - LA FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA
     - Formación profesional de base
     - Formación profesional específica
   - LA FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL
   - LA FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUA
   - EL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES
2. PANORÁMICA DE LA POLÍTICA E INICIATIVAS DE EMPLEO CON APOYO EN ESPAÑA 77
   - ANTECEDENTES
     - La LISMI
     - Encuentros y publicaciones científicas y profesionales
   - MARCO NORMATIVO ACTUAL
     - Dependencia
     - Contratos, apoyo laboral y subvenciones a empresas
   - INSTITUCIONES E INICIATIVAS
3. PROGRAMAS DE APOYO LABORAL A PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL 87
   - REVISIÓN METODOLÓGICA DE LAS INICIATIVAS MÁS REPRESENTATIVAS
     - ASPROMANIS
     - Asociación Down Huesca
     - ACIDH
     - Fundació Projecte Aura
     - Asociación Síndrome de Down Burgos
     - Projecte Trèbol
     - AFEDIBA
     - IMA
     - SIMPROMI
     - AIDEMAR
     - FEAPS Murcia
     - Asociación Navarra de Síndrome de Down
     - Fundación Síndrome Down Del País Vasco
     - Grupo Gureak
     - La Caixa y Fundación para la Atención e Incorporación Social (FADAIS)
     - APEA
   - ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN, INSERCIÓN Y APOYO

CAPÍTULO IV. EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE APOYO LABORAL PARA TRABAJADORES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL 123

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS 123

2. MÉTODO 124
PARTICIPANTES
PROGRAMA DE PREPARACIÓN COGNITIVA Y APOYO LABORAL
Análisis cognitivo de las tareas del puesto de trabajo
Actividades de preparación cognitiva
Apoyo laboral especializado (intenso e intermitente)
Apoyo natural
PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS
Evaluación de la adquisición de competencias laborales
Evaluación de los procesos de autorregulación y las ayudas suministradas
3. RESULTADOS 132
ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES
Evaluación inicial
Evaluación intermedia y final
OBSERVACIÓN DE LOS PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN
4. DISCUSIÓN 136

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LAS AYUDAS VERBALES DE TRABAJADORES QUE EJERCEN FUNCIONES DE APOYO NATURAL 141

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS 141
2. MÉTODO 142
PARTICIPANTES
DISEÑO
MATERIALES
Aparatos necesarios para las diferentes tareas laborales
Materiales de registro y evaluación de las tareas
PROCEDIMIENTO DE DESARROLLO DE LAS SESIONES Y RECOGIDA DE DATOS
Realización de las tareas laborales con apoyo
Realización autónoma de tareas
PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN Y EL APOYO
Segmentación de las unidades de análisis
Categorización de las unidades de análisis
Dimensión 1. Categorización de las subtareas
Dimensión 2. Categorización de los episodios de interacción
Dimensión 3. Categorización de la función de ayuda de los diálogos
Dimensión 4. Categorización del grado de participación verbal y física
Evaluación de la calidad en la realización autónoma de las tareas
MEDIDAS
FIABILIDAD
3. RESULTADOS 159
CASO 1: APOYO NATURAL EN LA TAREA DE ENSOBRAR
Análisis de las diferentes subtareas
Análisis del apoyo a la autorregulación

Análisis de la realización de la tarea sin apoyo
CASO 2: APOYO NATURAL EN LA TAREA DE ENSOBRAR
Análisis de las diferentes subtareas
Análisis del apoyo a la autorregulación
Análisis de la realización de la tarea sin apoyo
CASO 3: APOYO NATURAL EN LA TAREA DE FOTOCOPIAR
Análisis de las diferentes subtareas
Análisis del apoyo a la autorregulación
Análisis de la realización de la tarea sin apoyo
4. DISCUSIÓN 178

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE LA EFICACIA DE RECURSOS GRÁFICOS Y VERBALES DE APOYO NATURAL 183

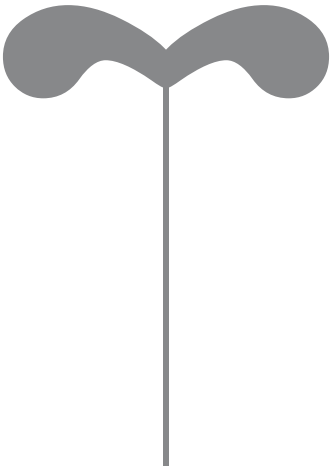
1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS 183
2. MÉTODO 185
PARTICIPANTES
DISEÑO
Tareas laborales
Condiciones de apoyo laboral
MATERIALES
Aparatos, espacios y documentos necesarios para las diferentes tareas laborales
Materiales de apoyo gráfico
Materiales de registro y evaluación de las tareas
ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LAS TAREAS LABORALES
Operaciones y condicionantes
Criterios de calidad en la realización de las tareas
PROCEDIMIENTO
Preparación
Observación de las tareas laborales
Evaluación de las tareas
3. RESULTADOS 200
4. DISCUSIÓN 206

CONCLUSIONES 213

1. CONCLUSIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE EMPLEO CON APOYO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL 213
2. CONCLUSIONES SOBRE LA EFICACIA DE RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES DE APOYO NATURAL 214
3. LIMITACIONES Y LÍNEAS ABIERTAS DE INVESTIGACIÓN 216

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 221

prólogo



PRÓLOGO

Las personas con discapacidad forman parte de uno de los colectivos con más riesgo de exclusión social, derivado, entre otros factores, de la desigualdad de oportunidades en la formación y en el empleo. Sin un trabajo digno no podemos garantizar que los ciudadanos adultos, independientemente de la presencia o no de condiciones personales de discapacidad, accedan a una plena integración social.

Durante los últimos años, los países económicamente desarrollados han impulsado nuevas políticas e iniciativas dirigidas a facilitar un *empleo normalizado* de las personas con discapacidad. Por un lado, esto ha requerido la promoción de nuevas estructuras laborales (talleres ocupacionales, centros especiales de empleo, etc.), e incentivos a las empresas que contraten a trabajadores con discapacidad. Por otro lado, es imprescindible proveer a los trabadores y las empresas de los apoyos humanos y materiales necesarios para la inserción laboral de las personas con discapacidad.

El presente trabajo de investigación se encuadra en este último ámbito. Más específicamente pretendemos explorar innovaciones metodológicas y contribuir a mejorar los recursos de apoyo en el empleo ordinario de personas con discapacidad intelectual. Los contenidos del informe se estructuran en dos partes claramente diferenciadas.

En los tres primeros capítulos se realiza una revisión teórica de los antecedentes y la bibliografía sobre empleo con apoyo. El tercer capítulo, recoge, además, una revisión teórica, a partir de una extensa recopilación de material documental, de la panorámica actual de instituciones y programas de empleo con apoyo a personas con discapacidad intelectual en España.

En los tres siguientes capítulos se presenta una colección de estudios empíricos originales en los que se investigan diferentes recursos de apoyo natural a trabajadores con discapacidad intelectual en tareas laborales relativamente complejas, que requieren competencias de autorregulación. Del mismo modo que se asume que las personas con discapacidad física necesitan adaptaciones materiales (tales como la eliminación de barreras arquitectónicas, adaptaciones del mobiliario o aparatos especiales de transporte), que les permiten desplazarse y disponer de una cierta autonomía personal en su actividad diaria en el entorno laboral, las personas con discapacidad intelectual requieren apoyos naturales, suficientemente accesibles e integrados en el medio, que compensen algunas de sus limitaciones, principalmente de carácter cognitivo, que les ayuden a sacar el máximo partido de su potencial. Se trata, no sólo de recursos humanos, que presten orientación y ayuda a los trabajadores cuando lo necesiten, sino también otro tipo de recursos, tecnológicos y materiales que, metafóricamente, faciliten “rampas de acceso” a realizaciones laborales satisfactorias, que los trabajadores con discapacidad puedan acometer con un grado progresivamente mayor de autonomía.

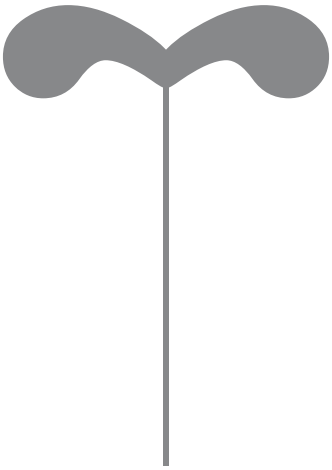
Más específicamente, esperamos obtener datos que nos ayuden, en primer lugar, a comprender y mejorar los procesos de comunicación y la ayuda que los trabajadores con discapacidad intelectual reciben de otros trabajadores que ejercen funciones de apoyo

natural, en tareas laborales más o menos complejas. A pesar de ser una estrategia muy importante para facilitar la integración laboral, no hemos encontrado investigaciones que describan las peculiaridades de esta interacción. Para abordar esta cuestión hemos aprovechado nuestra experiencia en el análisis de la interacción educativa en otros ámbitos instruccionales, de modo que podamos caracterizar los mecanismos típicos de ayuda e investigar las necesidades de mejoras en estas funciones de apoyo natural.

En segundo lugar, queremos explorar y comparar la eficacia de ciertos recursos materiales de apoyo natural. La revisión de los antecedentes pone de manifiesto que, tanto los estudios científicos, como la mayor parte de las innovaciones tecnológicas y materiales que incorporan los programas de apoyo laboral a personas con discapacidad intelectual, se han centrado casi exclusivamente en puestos de trabajo, caracterizados por tareas rutinarias, que requieren poca autorregulación. En esta investigación hemos puesto a prueba apoyos, económicos y poco “invasivos”, diseñados para este tipo de tareas laborales.

Los anteriores objetivos han sido acometidos con una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. Los datos de los tres estudios empíricos se han obtenido con técnicas de observación de los procesos y productos derivados de tareas laborales concretas, en contextos naturales y análogos. El registro de los datos se ha apoyado principalmente en grabaciones audiovisuales, así como en el uso de escalas de apreciación de la calidad de los desempeños laborales.

capítulo I



CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1. LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Durante décadas el concepto de discapacidad intelectual (o lo que todavía hoy algunos denominan *retraso mental*) ha estado vinculado a criterios meramente individuales y psicométricos. La Asociación Americana sobre el Retraso Mental (sus siglas en inglés: AAMR), tenía en la definición de la primera edición de su manual de 1921 el cociente intelectual (C.I.) como eje fundamental. En este mismo sentido, dos de las teorías más influyentes en el siglo XX concebían la discapacidad intelectual como una deficiencia individual y de carácter exclusivamente cognitivo. Para Inhelder (1943), las personas con discapacidad intelectual pasan por las mismas etapas del desarrollo cognitivo que los sujetos normales, aunque de una forma más lenta. Según la teoría del defecto específico de Luria (1961), las personas con discapacidad intelectual se caracterizan por deficiencias específicas en los procesos mentales, que se pone de manifiesto en un procesamiento deficiente de la información. Según Feuerstein (1980) las limitaciones afectan a distintas fases del procesamiento de la información. En la fase de entrada la persona con discapacidad intelectual tiene dificultad para mantener la atención durante mucho tiempo, planificar la conducta y orientarse mediante sistemas de referencia estables. En lo que respecta a la fase de procesamiento de la información, la persona con discapacidad intelectual no es capaz de diferenciar la información relevante de la irrelevante. En la fase de salida tienden a una comunicación egocéntrica, bloqueándose ante los problemas. Por su parte, Shea y Bauer (1999), concretaban las siguientes limitaciones cognitivas: un procesamiento de la información menos automático; un aprendizaje más lento; una necesidad de más tiempo y energía para interpretar y procesar información; una mejor retentiva las imágenes que las palabras; mayores dificultades atencionales y de percepción espacio- tiempo; dificultades en el lenguaje y en la comprensión emocional.

Más recientemente, Narbona (2005) ha estudiado las limitaciones asociadas a las variadas condiciones de discapacidad intelectual. Así, la discapacidad intelectual ligera, cuando llega a un desarrollo intelectual máximo, no posee las operaciones formales (abstractas) de la mente, pero tiene capacidad para la lógica concreta. Puede llegar a desarrollar un lenguaje completo en cuanto a la complejidad morfosintáctica y asimilar los contenidos de los 4-5 primeros cursos de educación primaria incluyendo lectoescritura y cálculo básico, aunque a un ritmo lento y necesitando apoyo suplementario; llega a realizar un oficio en el que no tenga que tomar decisiones que impliquen abstracción para manejar una instrumentación complejo. La discapacidad intelectual moderada, además de no mostrar capacidad para el pensamiento abstracto, tampoco asimila las operaciones lógicas concretas. Esto conlleva a que sus logros académicos suelen quedarse a nivel pre-escolar; desarrolla un nivel de lenguaje apto para situaciones sociales comunes y puede llegar a desarrollar trabajos manuales. La persona con discapacidad intelectual severa no llega a adquirir los esquemas mentales preoperatorios (fantasía, juego argumental, comprensión de relatos) sino que actúa con esquemas circulares, rutinarios. Puede llegar a usar un lenguaje con vocabulario y sintaxis elementales. Finalmente, la discapacidad intelectual profunda dificulta el desarrollo correspondiente al período sensorio-motor; su máximo desarrollo intelectual no suele

superar lo equivalente a dos años; bastantes casos no llegan a desarrollar el más elemental lenguaje por carecer de los prerrequisitos simbólicos de permanencia de objeto, medio-fin, etc.

No cabe duda, sin embargo, de que personas con limitaciones cognitivas semejantes muestran una enorme diversidad en el desarrollo de las diferentes facetas de su vida, dependiendo de factores ambientales como el momento de aparición, el contexto social en que se desarrollan, sus habilidades adaptativas y, sobre todo, los apoyos de que disfrutan. De aquí que la definición y clasificación de la discapacidad intelectual haya sufrido en las últimas década numerosas revisiones. Así, por ejemplo en la quinta edición, en (1959) se introduce en la definición de retraso mental el criterio de *conducta adaptativa*, que supone tener en cuenta la capacidad personal de adaptarse a las circunstancias que le impone el medio en que se encuentra.

En posteriores ediciones solo habrá matizaciones terminológicas, hasta la novena edición de 1992, que supone un auténtico cambio de paradigma. Por fin se llega al acuerdo de no considerar a la persona de forma aislada y singular. Se contempla la interacción entre la persona con un funcionamiento intelectual limitado y su entorno. Luckasson, Coulter, Polloway, Reiss y Schalock (1992) proponen concretamente la siguiente definición:

> El retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad. (p. 1).

Esta revisión pretende relacionar las necesidades individuales del sujeto con los niveles de apoyo apropiados. Teniendo en cuenta diferentes dimensiones, el proceso de evaluación se estructura en una serie de pasos que comienza con el diagnostico diferencial del retraso mental, continúa con la clasificación del sujeto y termina con la determinación de los apoyos necesarios.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Como hemos señalado, en 1992 la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) propuso una definición del retraso mental (novena edición) que supuso un cambio radical del paradigma tradicional. A lo largo de los años transcurridos desde entonces se han producido avances significativos en esa concepción. Esto es lo que llevó una decada después a la AAMR a publicar una revisión sustancial del sistema de 1992 (Luckasson *et al.,* 2002). La elaboración de esta nueva propuesta fue llevada a cabo por el Comité sobre Terminología y Clasificación de la AAMR coordinado por Ruth Luckasson. La décima edición de la definición propuesta por la AAMR se puede considerar una revisión y mejora de las propuestas hechas en la novena edición de 1992. Una vez difundido y aceptado por gran parte de la comunidad científica y profesional el cambio de paradigma, lo que esta nueva revisión pretende es: 1)

operacionalizar con mayor claridad la naturaleza multidimensional del retraso mental, y 2) presentar directrices de buenas prácticas para diagnosticar, clasificar y planificar apoyos.

De la anterior edición se van a mantener características importantes como la orientación funcional y énfasis en los apoyos, los tres criterios diagnósticos (inteligencia, conducta adaptativa y edad de comienzo), y un firme compromiso con desarrollar un sistema de clasificación basado en las intensidades de los apoyos (si bien se admite ya con claridad la aportación positiva que pueden proporcionar también otros sistemas clasificatorios).

La principal novedad de la propuesta hecha en el 2002 se centra en proponer un nuevo modelo teórico, ampliando una dimensión más ("Participación, Interacciones y Roles Sociales"), precisando el contenido de otras dimensiones, y proponiendo un marco de referencia para la evaluación que supera la anterior propuesta de un proceso de tres pasos. Además, se avanza en la planificación de los apoyos, al incorporar la investigación de los últimos años sobre evaluación y determinación de la intensidad de los mismos. Otras características son la mayor precisión en la medición de la inteligencia y en la conducta adaptativa, que repercute en una comprensión diferente del constructo de conducta adaptativa (organizado en torno a las habilidades conceptuales, sociales y prácticas).

Finalmente, también se examina con detenimiento en qué consiste el juicio clínico orientando como aplicarlo, y se relaciona el sistema propuesto con otros sistemas clasificatorios de interés (*Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*-CIF, *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*-DSM-IV e ICD-10).

La definición propuesta por la AAMR en 2002 plantea que: "Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años" (Luckasson *et al.,* 2002, p. 8).

La anterior definición mantiene los tres criterios propuestos desde las anteriores definiciones de 1983 y 1992: limitaciones significativas en funcionamiento intelectual, en conducta adaptativa (concurrente y relacionada), y que se manifiesta durante el periodo de desarrollo. La aplicación de la definición propuesta parte de cinco premisas esenciales para su aplicación:

- Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
- Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales
- En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.
- Un propósito importante de la descripción de limitaciones es desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.
- Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental generalmente mejorará.

La evolución semántica ha ido acompañada de una revisión terminológica. En el primer párrafo de este trabajo señalábamos la persistencia de un término, retraso mental, que hoy en día muchos consideran inapropiado y obsoleto. Verdugo (2003) argumenta que la razón por la cual se empezó a utilizar el término discapacidad intelectual en lugar de retraso mental se debió principalmente al carácter peyorativo del significado de retraso mental. Además, la Clasificación Internacional de la discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (2001) también propuso el uso del término *discapacidad*. Aunque la AAMR mantuvo durante un tiempo en su nombre *retraso mental,* actualmente se le conoce como Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectual y del Desarrollo (sus siglas en inglés: AAIDD).

Además de estos avances, es necesaria reseñar que en 2005 se da un paso más en el concepto de discapacidad, ya que en el seno del *Foro de Vida Independiente*[1] surge el concepto de *diversidad funcional*. Es un término alternativo al de discapacidad que pretende eliminar la negatividad en la definición del colectivo, y reforzar su esencia de diversidad. Actualmente, el término oficial para referirse a las personas con diversidad funcional es *personas con discapacidad*. Con el término diversidad funcional se propone una nueva visión, que no implica enfermedad, deficiencia, parálisis, retraso, etc. con independencia del origen patológico, genético o traumático de la diversidad en cuestión. Se trata de un nuevo modelo que va más allá de los modelos médicos o sociales. Este término se ajusta a la realidad de que una persona funciona de manera diferente a la mayoría de la sociedad.

DIAGNÓSTICO, CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN Y APOYOS

Los criterios de diagnósticos y clasificación de la discapacidad intelectual, reconocidos universalmente en la actualidad, son los elaborados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Asociación Americana de Psiquiatría (sus siglas en inglés: APA) y la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, antes AAMR). En función de la fecha de elaboración, algunos de ellos utilizan la ya superada terminología de "retraso mental".

Por un lado, la *OMS* propone, que para realizar un adecuado diagnóstico del retraso mental deben estar presentes: "…un deterioro del rendimiento intelectual, que da lugar a una disminución de la capacidad de adaptarse a las exigencias cotidianas del entorno social normal" (*Clasificación Internacional de Enfermedades*-CIE-10, 1992: 279).

La categoría diagnostica debe basarse en: "La evaluación de la capacidad global, al margen de cualquier déficit de un área o de una capacidad concreta y el C.I. ha de determinarse mediante la aplicación individual de tests de inteligencia estandarizados y adaptados a la cultura del sujeto" (CIE-10, 1992: 279).

[1] El *Foro de Vida Independiente* es una comunidad virtual que nace a mediados de 2001, y que se constituye como un espacio reivindicativo y de debate a favor de los derechos humanos de las mujeres y hombres con todo tipo de discapacidad de España. Es una filosofía basada en el Movimiento de Vida Independiente que empezó en EEUU a finales de los años sesenta.

Seis categorías diagnosticadas se pueden diferenciar en la clasificación (CIE-10, 1992: 279):

- *Retraso mental leve*: Cuando hay un CI entre 50-69. Abarca la Debilidad Mental, la Subnormalidad leve, la Oligofrenia leve y el Morón.
- *Retraso mental moderado*: CI 35-49. Abarca la Imbecilidad, la Subnormalidad mental moderada y la Oligofrenia moderada.
- *Retraso mental grave*: CI 20-34. Abarca la Subnormalidad mental grave y la Oligofrenia moderada.
- *Retraso mental profundo*: CI inferior a 20. Abarca la Idiocia, la Subnormalidad mental profunda y la Oligofrenia profunda.
- *Otro retraso mental*: CI no se puede determinar por las escalas validadas para medir la inteligencia debido a déficits sensoriales, físicos o mentales.
- *Retraso mental sin especificación*: no hay suficiente información relevante para asignar a un sujeto las categorías anteriores, existiendo evidencia de retraso mental. Incluye la deficiencia mental sin especificar, la subnormalidad sin especificación y la oligofrenia sin especificación.

Por otro lado, la *APA* (DSM-IV-TR, 2002), establece los siguientes criterios diagnósticos:

- Capacidad intelectual significativamente inferior al promedio: un CI aproximadamente de 70 o inferior en un test de CI administrado individualmente.
- Déficit o alteraciones de ocurrencia en la actividad adaptativa actual.
- El inicio es anterior a los 18 años.

Los niveles de gravedad que identifican el grado de retraso mental son cuatro, los cuales utilizan el CI para diferenciar el grado de funcionamiento intelectual. El retraso mental quedaría clasificado de la siguiente manera (DSM-IV-TR, 2002):

- *Retraso mental/discapacidad intelectual ligera o leve*. Se incluyen en la misma los alumnos cuya medida en CI, sin llegar a 55-50, se sitúa por debajo de 75-70. Los alumnos con discapacidad intelectual ligera suponen, aproximadamente, un 85 % de los casos de discapacidad intelectual. Por lo general, suelen presentar ligeros déficits sensoriales y/o motores, adquieren habilidades sociales y comunicativas en la etapa de educación infantil y, con frecuencia, no se diferencian de sus iguales por los rasgos físicos. A lo largo de la enseñanza básica, suelen llegar a adquirir aprendizajes instrumentales y algún grado de conocimientos académicos.
- *Retraso mental/discapacidad intelectual media o moderada*. Se situaría en el intervalo de CI entre 55-50 y 40-35. Lógicamente, con este nivel intelectual, las posibilidades adaptativas de los alumnos suelen verse muy afectadas en todas las áreas de desarrollo. Como grupo suponen alrededor del 10 % de toda la población con discapacidad intelectual. Los alumnos de este grado suelen desarrollar habilidades comunicativas durante los primeros años de la infancia y, durante la escolarización, pueden llegar a alcanzar algún grado de aprendizajes instrumentales.
- *Retraso mental/discapacidad intelectual severa o grave*. Se sitúa en el intervalo de CI entre 35-40 y 20-25 y supone el 3-4 % del total de la discapacidad. Las adquisiciones de lenguaje en los primeros años suelen ser escasas y a lo largo de la escolarización

pueden aprender a hablar o a emplear algún signo de comunicación alternativo. Las posibilidades adaptativas están muy afectadas en todas las áreas de desarrollo, pero es posible el aprendizaje de habilidades elementales de cuidado personal.

- *Retraso mental discapacidad profunda/pluridiscapacidad*. La mayoría de estos alumnos presenta una alteración neurológica identificada que explica esta discapacidad. El CI de estos alumnos queda por debajo de 20-25 y son el 1-2 % de la tipología. Suelen presentar limitado nivel de conciencia y desarrollo emocional, nula o escasa intencionalidad comunicativa, ausencia de habla y graves dificultades motrices. El nivel de autonomía, si existe, es muy reducido.

Tanto la OMS como la APA el criterio de diagnóstico que utilizan es el CI, a partir del cual también establecen una clasificación. En lo que respecta a la *Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectual y del Desarrollo (AAIDD),* antes conocida como *Asociación Americana para el Retraso Mental (AAMR)*, plantea un proceso que lleva a la identificación de los apoyos que necesita la persona, y en lugar de hablar de un proceso de tres pasos, como hacía en 1992, ahora se habla de una estructura del proceso de evaluación con tres funciones: diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos.

La AAMR diagnostica el retraso mental cuando el CI se encuentra alrededor de 70-75 o por debajo, existen limitaciones significativas en dos o más de las áreas de conductas adaptativas, y la edad de aparición es inferior a los 18 años.

Las escalas que se aconsejan para medir el funcionamiento intelectual (AAMR, 1997) son las siguientes:

- Escala de inteligencia, de Standford-Binet.
- Escala Weschler (1991), de Inteligencia Revisada (Preescolar WPPSI-R. Niños WISC-R. Adultos WAIS-R).
- Batería de Evaluación, de Kaufman (1983).

Cuando no se pueda obtener una puntuación valida del CI, se valorará la competencia en la ejecución de un menor al ser observado en la mayoría (97%) de sus iguales en edad, en un ambiente comparable.

La conducta adaptativa se entiende como “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Luckasson *et al*., 2002, p. 73).

La AAMR propone una serie de instrumentos con propiedades psicométricas suficientes para evaluar esta dimensión: Escala de Conducta Adaptativa de la AAMR, Escala de Vineland, Escalas de Conducta Independiente de Bruininks y Test Comprensivo de Conducta Adaptativa de Adams.

La definición sitúa los 18 años como el límite para poder diagnosticar el retraso mental. Desde el punto de vista del desarrollo cerebral, la mayor parte del volumen del cerebro, se alcanza alrededor de los siete años. El desarrollo cognitivo relativo al pensamiento abstracto surgirá en la adolescencia (Izuzquiza, 2006).

Según las orientaciones que propone la AAMR (1997), las limitaciones cognitivas que pueden aparecer en una persona adulta sin trastornos en su desarrollo, tras una lesión cerebral, ofrecen patrones cognitivos diferentes al de los adultos, cuyas limitaciones cognitivas empiezan en la infancia. Por lo tanto, a los adultos, que por alguna causa, sufren una lesión tras los 18 años no se les puede diagnosticar de retraso mental. El CI que se diagnostique antes de los 18 años no tiene porque ser para toda la vida, ya que aunque probablemente no varíe significativamente, sin embargo, la capacidad en las habilidades adaptativas si puede modificarse (Izuzquiza, 2006).

La segunda función del proceso se centra en la clasificación y descripción, persiguiendo la identificación de las capacidades y debilidades en las cinco dimensiones propuestas. Identifica los puntos fuertes y débiles en cinco dimensiones, y las necesidades de apoyos. Describe los puntos fuertes y limitaciones del individuo en cada una de las cinco dimensiones:

- Dimensión I: Habilidades Intelectuales.
- Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica).
- Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales.
- Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología).
- Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura).

La evaluación en esta área debe atender a lo planteado previamente al describir las dimensiones, pero hay que recordar que la finalidad es apreciar necesidades para planificar *apoyos* que mejoren el funcionamiento individual de la persona. La definición del *perfil de necesidades de apoyo* debe contemplar tres aspectos que se sintetizan en la tabla 1.1.

Tabla 1.1. Concepción de los apoyos según Luckasson *et al.* (1992).

Recursos de apoyo	*Funciones de apoyo*	*Intensidad del apoyo*
- Personales - Otras personas - Tecnológicos - Servicios	- De amistad - Económicos - Ayuda al empleo - Apoyo comportamental - Generalizados - Ayuda al hogar -Ayuda a la comunidad - Ayuda salud	- Intermitentes - Limitados - Extensivos - Generalizados

Nótese como la clasificación de los apoyos, en función de su intensidad, se aleja de cualquier concepción de la discapacidad basada exclusivamente en el CI Un apoyo i*ntermitente,* supone que la persona no siempre necesita el (los) apoyos (s), o requiere apoyo de corta duración durante momentos de transición en el ciclo vital. Estos pueden ser de alta o de baja intensidad. Una necesidad de apoyo *limitado, conlleva* ayudas intensivas caracterizadas por su consistencia temporal, pero por tiempo limitado. Pueden requerir un menor número de profesionales y menos costes que otros niveles de apoyo más intensivos. Una necesidad de apoyo e*xtenso* se caracteriza por una implicación regular en, al menos, algunos entornos y si limitación temporal. Un apoyo *generalizado,* por último, conlleva constancia, elevada intensidad de ayuda en distintos entornos, con posibilidad de mantenerla durante toda

la vida. Este tipo de apoyo suele requerir más personal y mayor intrusión que los apoyos extensos o los de tiempo limitado.

El perfil de necesidades de apoyo y, particularmente, los anteriores grados de intensidad, deben concretarse de un modo individualizado y diferencial en nueve áreas:

1. Desarrollo humano
2. Enseñanza y educación
3. Vida en el hogar
4. Vida en la comunidad
5. Empleo
6. Salud y seguridad
7. Conductual
8. Social
9. Protección y defensa

Cualquier sujeto puede, no obstante, llegar a alcanzar unos determinados aprendizajes, más altos de los inicialmente previstos en cualquiera de estas áreas, siempre que se le proporcionen unas condiciones de estimulación cognitiva y psicolingüística adecuadas (Molina, 1994).

Teniendo en cuenta que hay que ofrecer un determinado tipo de apoyo de acuerdo a las necesidades que se planteen en las áreas mencionadas, la propuesta de 2002 de la AAMR por Luckasson *et al*. (2002) plantea la siguiente concepción del apoyo a las personas con discapacidad intelectual:

> Los apoyos son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por profesionales y agencias. El funcionamiento individual resulta de la interacción de apoyos con las dimensiones de Habilidades Intelectuales, Conducta Adaptativa, Participación, Interacciones y Roles Sociales, Salud y Contexto. La evaluación de las necesidades de apoyo puede tener distinta relevancia, dependiendo de si se hace con propósito de clasificación o de planificación de apoyos. (p. 145).

El proceso de evaluación y planificación de los apoyos propuestos por la AAMR se compone de cuatro pasos. En primer lugar, es necesario identificar las áreas relevantes de apoyo, entre las nueve citadas. En segundo lugar, debemos analizar las actividades y recursos de apoyo relevantes para cada una de las áreas, de acuerdo con los intereses y preferencias de la persona, y en función de las características de la persona y del contexto. En tercer lugar, debe valorarse el nivel o intensidad de cada una de las necesidades de apoyo. Finalmente, con toda esta valoración previa, es necesario concretar un *Plan Individualizado de Apoyos* que contemple:

- Los intereses y preferencias de la persona.
- Áreas y actividades de apoyo necesitadas.

- Contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará.
- Funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas.
- Énfasis en los apoyos naturales.
- Personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo.
- Resultados personales.
- Un plan para controlar la provisión y resultados personales de los apoyos provistos.

AUTODETERMINACIÓN Y CALIDAD DE VIDA

En el anterior apartado hemos esbozados algunas directrices básicas para diagnosticar, clasificar y planificar los apoyos a personas con discapacidad. No debemos olvidar que el horizonte de estos apoyos no es otro que ayudar a estas personas a progresar en su *autodeterminación*.

El concepto de autodeterminación se utilizó inicialmente en la evaluación de programas como principio de garantía del bienestar y calidad de vida, relacionándolo con el principio de *normalización* (Verdugo y Martín, 2002). Este principio parte del principio de que la vida de las personas con discapacidad debe ser la misma que la de cualquier ciudadano en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones, lo que implica poner al alcance de las personas con discapacidad unos modos y unas condiciones de vida diarios lo más parecidos posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad.

Wehmeyer (1992) es el autor más reconocido en este campo, y su definición es probablemente la más aceptada y difundida. Para él, la autodeterminación es el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias o interferencias externas no deseables.

Según López, Marín y De la Parte (2004), la autodeterminación consiste en la garantía real para que las personas, al margen de sus capacidades, tengan un proyecto vital, basado en su individualidad e identidad y ejercer control sobre el mismo. En el caso de personas gravemente afectadas, el ejercicio de la autodeterminación puede ser, en gran parte, indirecto (mediado por otros) y se logra mediante los apoyos adecuados. Si nos detenemos en esta última definición, podemos comprobar cómo en ella se hace referencia a los apoyos, y es que sería erróneo considerar que las personas no precisan de otros para poder llevar a cabo tareas o decisiones de la vida diaria.

Podríamos decir que las acciones autodeterminadas reflejan cuatro características principales: autonomía, autorregulación, capacitación psicológica y autorrealización. Estas cuatro características principales surgen conforme las personas consiguen los elementos que componen la autodeterminación. Entre estos elementos se incluyen la elección y la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas y la adquisición de habilidades; el lugar de control interno; la autoeficacia positiva y las expectativas de resultado; el autoconocimiento y la comprensión (Wehmeyer, 1996a, 1996b; Wehmeyer, Kelchner y Richards, 1996). Para Rojas (2004) la *realización de elecciones* es uno de los

elementos que tiene más importancia, ya que es un aspecto clave de la calidad de vida de las personas con discapacidad, y sobre todo en las que requieren intensidades de apoyo significativas. La *toma de decisiones* conlleva valorar varias alternativas para llegar a la más indicada; razón por la que se encuentra íntimamente ligada a la capacidad de *resolución de problemas*, ya sean impersonales o de carácter social e interpersonal. Por su parte, el *establecimiento y logro de objetivos* puede verse afectado por la importancia de lo que se pretende y la intensidad con la que una persona quiere alcanzar sus metas. No todas las personas disponen de las mismas habilidades, por lo tanto, algunas precisarán más apoyos que otras para el desarrollo de las actividades en su vida diaria, en función de su *independencia, habilidades de seguridad, capacidad de asunción de riesgos, etc.* Las *habilidades de autodefensa y liderazgo* requieren de la persona con discapacidad una cierta competencia asertiva, que le permita comunicarse de manera efectiva. La persona tiene que creer, además, que puede hacer lo que haga falta para alcanzar sus metas, asimismo, que si lo hace, el resultado será el esperado, lo cual conllevará atribuciones positivas de *autoeficacia.* Por último, la autodeterminación requiere que la persona tenga un cierto *metaconocimiento* sobre su cuerpo, sobre sus habilidades o sus limitaciones y poder hacer uso de ese conocimiento para incidir sobre los otros, así como una cierta capacidad de *autorregulación.*

Esta última característica de la autodeterminación es la que vertebra los objetivos de este trabajo de investigación. La autorregulación conlleva la capacidad de evaluar los propios resultados y actuar en consecuencia, así como guiar u orientar el propio comportamiento a través de la verbalización de las acciones a realizar. Como vemos más adelante, estas habilidades están condicionadas por aspectos como la edad, la capacidad individual, las oportunidades o los acontecimientos que rodean a una persona, lo que quiere decir, que pueden variar a lo largo del tiempo y dependerán de los contextos en los que la persona se encuentre.

Por otra parte, la autodeterminación está íntimamente ligada al concepto de *calidad de vida*. Se trata de una idea que está siendo utilizada como principio unificador que proporciona una estructura sistemática para aplicar políticas y prácticas orientadas al apoyo de personas con discapacidad (Schalock y Verdugo, 2002).

En un principio la calidad de vida aparece relacionada con los debates públicos sobre el medio ambiente y el deterioro de las condiciones de vida urbana. Es a partir de la década de los 50 y principios de los 60, a través del interés por conocer el bienestar humano y la preocupación por las consecuencias de la industrialización de la sociedad, cuando se hace necesario medir esta realidad a través de datos objetivos (Gómez y Sabeh, 2000). A comienzos de los 80 la expresión se entiende como concepto integrador que engloba todas las áreas de la vida (carácter multidimensional) y hace mención tanto a condiciones objetivas como a componentes subjetivos (Gómez y Sabeh, 2000).

Lindstrom (1992) hace una apreciación del significado semántico y del empleo en todo el mundo del concepto de calidad de vida. El término *calidad* nos hace pensar en excelencia o en “criterios de exquisitez” relacionados con características humanas y con valores positivos; *de vida* señala que el concepto pertenece a la misma esencia o a aspectos especiales de

la existencia humana. Rapley (2000) interpreta la calidad de vida como un producto de la interacción entre la persona y el ambiente.

La mayoría de los especialistas coinciden en agrupar los indicadores de la calidad de vida en torno a tres grupos de indicadores: sociales, psicológicos, y grado de ajuste al medio. De acuerdo con esta triple clasificación, Schalock (1990, 1996), propone un modelo de *Calidad de Vida* con ocho dimensiones:

- Bienestar emocional, que hace referencia a indicadores como seguridad, espiritualidad, felicidad, autoconcepto, alegría, etc.
- Relaciones interpersonales, referido a intimidad, afecto, familiar, relaciones, amigos, apoyos.
- Bienestar material, que engloba posesiones, dinero, seguridad, alimentación, empleo, status socioeconómico, protección.
- Desarrollo personal, referido a educación, habilidades, competencia personal, ascensos-progresos, actividades propias.
- Bienestar físico, relacionado con salud, alimentación, tiempo libre, movilidad, cuidado de la salud, seguros, ocio y actividades de la vida diaria.
- Autodeterminación, relacionado con indicadores como autonomía, elección, toma de decisiones, control personal, autodirección, metas personales y valores.
- Inclusión social, incluye aceptación, status, apoyos, ambiente de trabajo, integración y participación en los asuntos de la comunidad, roles sociales, etc.
- Derechos, como intimidad, voto, proceso justo, propiedad, responsabilidades civiles, etc.

2. APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En las páginas anteriores hemos analizado el nuevo concepto de discapacidad intelectual, vinculado al contexto en el que se desenvuelve el sujeto, lo cual, abarca el aprendizaje, el desarrollo social y el trabajo.

Las personas con discapacidad intelectual pueden aprender a hacer muchas cosas, sólo que requieren más tiempo, esfuerzo y apoyo que otros (Deutsh, 2003). No sólo se benefician de los estímulos y aprendizajes otorgados por el ambiente, al igual que el resto de seres humanos, sino que podemos asegurar su desarrollo intelectual a través de apoyos que comporten adecuadas *Experiencias de Aprendizaje Mediado* (Feuerstein y Rand, 1974).

Como ya hemos anticipado, el aprendizaje autorregulado juega un papel importante ya que permite a los aprendices establecer unas metas, que para llevarlas a cabo, deberán regular y controlar todo el proceso implicado hasta llegar a ellas. También hemos visto la influencia que tiene la autorregulación en la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual.

En las páginas siguientes profundizaremos un poco más en el concepto de autorregulación.

Comenzaremos analizando distintos modelos de aprendizaje autorregulado según diferentes autores, así como las dimensiones que engloba dicho concepto. Posteriormente, seguiremos con las posibilidades que encontramos sobre la enseñanza del aprendizaje autorregulado y su evaluación. Finalmente, revisaremos algunos estudios empíricos sobre este tipo de aprendizaje.

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y MODELOS TEÓRICOS

La habilidad de los estudiantes para dirigir su propio aprendizaje es considerada hoy en día como uno de los fines más importantes de la educación. Zimmerman (1989) define el *aprendizaje autorregulado* como un proceso por el cual los estudiantes actúan metacognitiva y motivacionalmente, y son participantes activos en su propio aprendizaje. El *aprendizaje autorregulado* conlleva, pues, la conciencia e implicación activa del sujeto en los procesos de construcción de significados, orientando sus pensamientos, sentimientos y acciones, en función de sus objetivos. Más que por las condiciones personales o contextuales, el rendimiento académico está directamente mediado por las actividades de autorregulación que los estudiantes despliegan para alcanzar los objetivos del aprendizaje. La autorregulación del aprendizaje conlleva aspectos cognitivos y motivacionales.

Aspectos cognitivos y metacognitivos

Las personas que autorregulan su aprendizaje se caracterizan por una conciencia bastante precisa de los factores y procesos implicados en la realización de las tareas, así como por la capacidad de controlarlos. Ello requiere una serie de conocimientos y habilidades cognitivas. Pon un lado, para autorregular el aprendizaje es necesario conocer las propias capacidades en relación a las exigencias y condicionantes de las tareas a las que nos enfrentamos. Por ejemplo, si uno es consciente de su escaso talento para memorizar información, ante una tarea que exija almacenar una gran cantidad de datos de nuestra memoria, que se deberán recuperar posteriormente, sabrá que debe dedicar mucho tiempo o utilizar alguna estrategia. Este conocimiento metacognitivo se refiere también a cómo, cuándo y dónde emplear determinadas estrategias. Se trata de un conocimiento *condicional* relativo a tres aspectos fundamentales, que influyen en los procesos de aprendizaje: las condiciones personales, relativas a intenciones e intereses con los que se afronta la tarea, los conocimientos previos, etc.; las condiciones relevantes de la tarea (dificultad, recursos con los que se cuenta, tiempo del que se dispone); las condiciones contextuales, referidas a variables ambientales y circunstanciales (como el ruido, el clima de trabajo, la confluencia con otras tareas, etc.).

Para autorregular, por otro lado, no es suficiente con tener conocimientos. Para ejercer un control sobre los propios procesos de aprendizaje los aprendices deben desarrollar también habilidades cognitivas para planificar, auto-evaluar y revisar las estrategias empleadas. Cada tarea puede ofrecer diferentes grados de *libertad*, es decir, una serie de restricciones que condicionan el margen de decisión del sujeto. En tareas muy abiertas (como escribir una redacción de tema libre) las estrategias se fundamentan en principios de decisión relativamente generales o heurísticos. Otras tareas (como resolver un sistema

de ecuaciones) ofrecen menos alternativas de decisión. La competencia de aprender a aprender conlleva, la habilidad de desarrollar esos procedimientos de forma *autorregulada*, es decir, adaptando conscientemente dichas acciones a las condiciones que presenta cada tarea en cada momento del proceso de ejecución.

El aprendizaje autorregulado implica, en definitiva, procesos y estrategias que los estudiantes inician y regulan proactivamente, incluyendo los procesos abiertos y ocultos de autodominio (Corno, 1989) los cuales refuerzan la eficacia de aprender y poder llegar a logros académicos más altos. Las estrategias ejercen una función de mediación y regulación de los procesos cognitivos, es decir, una función *metacognitiva*.

Aspectos emocionales y motivacionales

La competencia de aprender a aprender no sólo involucra conocimientos y habilidades cognitivas, sino también aspectos motivacionales y emocionales, fuertemente influidos por el contexto educativo y sociocultural. Entre ellos podríamos destacar el sentimiento de *autoeficacia* y la *motivación por aprender*. Muchas personas, a pesar de no mostrar un talento sobresaliente en una determinada área de aprendizaje, destacan por la "fuerza" de su voluntad, esto es, por su capacidad de automotivarse y regular su esfuerzo, de un modo que les permite ser perseverantes. La autoestima y el sentimiento de autoeficacia (entendida como la percepción de la capacidad de controlar una determinada situación) tienen un papel fundamental en este aspecto de la autorregulación del aprendizaje, por cuanto condicionan la producción de emociones positivas, el modo en que se perciben los éxitos y fracasos, la automotivación y el control de la ansiedad.

Pintrich y De Groot (1990) examinaron correlacionalmente las relaciones entre tres componentes motivacionales (valor intrínseco de la tarea, autoeficacia percibida y ansiedad), el uso de estrategias de autorregulación (cognición y autorregulación) y el rendimiento académico (en ciencias e inglés), a través de la aplicación del cuestionario MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), demostrando que, por una parte, los estudiantes que se creen más eficaces, que piensan que el trabajo escolar es valioso y trabajan más por aprender (metas de aprendizaje) que por obtener buenas calificaciones, se implican más cognitivamente en el trabajo escolar, haciendo mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (autorregulación) y de control de esfuerzo. En esta línea, Pokay y Blumenfeld (1990) analizaron las relaciones entre motivación (autoconcepto académico, expectativas de éxito y valor dado a la tarea), el uso de estrategias generales de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y manejo del esfuerzo) y específicas en geometría, y el rendimiento al principio y al final de un semestre. Este estudio permitió verificar los resultados de Pintrich y De Groot. Estos autores indican que los alumnos usan de modo efectivo las estrategias metacognitivas cuando ya dominan las específicas y que el autoconcepto está relacionado con la eficiencia con que se utilizan las estrategias de aprendizaje.

Por otro lado, la motivación por aprender depende lógicamente del tipo de metas que cada cual persigue, explícitamente o no, con su conducta. Las personas con un elevado nivel de aprendizaje autorregulado manifiestan metas predominantemente centradas en

sentirse más competentes y autónomos en la resolución de una tarea (lo cual les produce una satisfacción intrínseca, al margen de otras recompensas externas); y tienden además a atribuir el éxito en las tareas al esfuerzo y al uso efectivo de determinadas estrategias. En cambio, Los individuos que manifiestan un nivel pobre de autorregulación están frecuentemente más "motivados" por determinadas recompensas materiales o emocionales que pueden entrar en conflicto con las finalidades y exigencias escolares o laborales. Este segundo tipo de metas se suelen afianzar cuando el sujeto sufre discapacidad intelectual y repetidas experiencias de fracaso. Borkowski y Muthukrishna (1992) mostraron que cualquier acto cognitivo tiene consecuencias motivacionales que potencian las conductas autorreguladoras. Las personas con discapacidad intelectual tienden a atribuir las razones de sus éxitos y fracasos a variables que no pueden controlar, lo que bloquea una adecuada evaluación y revisión de las acciones que se han empleado. En consecuencia, estas personas no se enfrentan a las tareas como un reto para resolver un problema, para sentirse un poco más competentes o sencillamente para disfrutar con los valores sociales o culturales que puedan ir ligados intrínsecamente al aprendizaje. Por el contrario, las tareas de aprendizaje son percibidas como una fuente de ansiedad y fracaso, lo que a menudo les lleva a actuar impulsivamente o por ensayo y error.

La autorregulación del aprendizaje depende de un equilibrio, en ocasiones frágil, entre la motivación por dos tipos de metas: las de crecimiento (desarrollo intelectual, ampliación de conocimientos, etc.) y las de bienestar emocional (valoración social, seguridad, etc.). Dichas motivaciones afectan a la autorregulación de "arriba abajo" (Boekaerts, 1997). El bagaje de valores, intereses y expectativas del sujeto tienen una influencia fundamental en los objetivos específicos que se plantea en cada tarea de aprendizaje, la orientación de su esfuerzo y en la selección de estrategias. Los procesos de motivacionales se desencadenan también, "de abajo a arriba", en función de determinados ingredientes de la tarea y su contexto. El aprendizaje de ciertas *estrategias motivacionales* nos ayudan a reducir los efectos negativos de la ansiedad en determinadas situaciones y, por otro, a orientar el esfuerzo con eficacia hacia nuestras metas de aprendizaje.

Modelos del aprendizaje autorregulado

En resumen, las personas que autorregulan su comportamiento perciben las señales con precisión, examinan las estrategias que ellos han seleccionado en la luz de sus logros, y en consecuencia ajustan sus actividades (Butler y Winne, 1995). Al mismo tiempo, estos individuos manejan la interacción entre los aspectos cognoscitivos y afectivos de su conducta durante el compromiso con la tarea (Eilam y Aharon, 2003). Además, atribuyen sus resultados a factores que ellos pueden controlar como el esfuerzo y uso eficaz de estrategias. Creen que la habilidad se puede incrementar y ven los errores como oportunidades para aprender (Perry y VandeKamp, 2000).

Los nuevos modelos del aprendizaje autorregulado apuestan por una redefinición de la cognición, al incluir la motivación como un proceso que engloba factores cognitivos y afectivos que van a determinar la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado (Huertas 1997). Su dinamismo está regulado por tres

polos: a) la aproximación o la evitación de las metas que el sujeto desea alcanzar o que pretende evitar; b) el origen de la motivación, será autorregulada internamente cuando la acción surja de intereses o necesidades personales o será regulada desde el exterior cuando la acción obedezca más a las condiciones de la situación en la que se encuentra el sujeto; c) el carácter de la motivación puede ser profunda o superficial (Zulma, 2006).

El modelo de Flavell (1981, 1987), construido sobre la metacognición, incluye cuatro componentes: a) conocimiento metacognitivo; b) experiencia metacognitiva; c) metas cognitivas; y d) estrategias.

El *conocimiento metacognitivo*, que incluye tres aspectos de la actividad cognitiva: la persona, la tarea y las estrategias. El conocimiento de la persona hace referencia a la propia habilidad, recursos y experiencias en la realización de las tareas cognitivas, los intereses y motivaciones y atributos personales que puedan llegar a afectar al rendimiento. En cuanto al segundo tipo de conocimiento metacognitivo, al conocimiento de la tarea, se refiere a la naturaleza y demandas que requiere el resolver una tarea. La *experiencia metacognitiva* hace referencia a las ideas, pensamientos, sensaciones y sentimientos que acompañan la tarea. Finalmente, las *estrategias* implican una función de supervisión para alcanzar el progreso. Los cuatro componentes interactúan en el desarrollo de una tarea cognitiva permitiendo evaluar si se alcanzó la meta prevista.

El modelo de Winne (1996) plantea una visión de aprendizaje autorregulado como un proceso metacognitivamente gobernado, donde los aprendices regulan sus tácticas y estrategias cognitivas en la tarea. Según Winne (2001), el proceso de aprendizaje autorregulado tiene cuatro fases principales, tres obligatorias y una cuarta, que no siempre se llega a realizar: a) definición de la tarea; b) establecimiento de metas y planificación, c) implementar tácticas, d) adaptación de la metacognición.

En la fase de *definición de la tarea*, el sujeto procesa la información acerca de las condiciones que caracterizan una tarea. La información proviene de dos fuentes: de las condiciones de la tarea (información que se interpreta del ambiente) y de las condiciones cognitivas (aspectos del conocimiento previo, las creencias y estilos y orientaciones motivacionales). El *establecimiento de metas y planificación* supone fijarse una meta y preparar un plan para aproximarse a ésta. Los sujetos pueden volver a la fase dos aunque estén en esta, y así poder actualizar las metas. En la fase tercera, el sujeto implementa *tácticas* que fueron identificadas en la fase dos. Ahora, cada resultado creado al llevar a cabo una táctica o estrategia tiene distintas facetas, que a su vez pueden generar un perfil. Finalmente, en la fase cuatro, *adaptación de la metacognición*, el aprendiz hace adaptaciones importantes sobre cómo se lleva a cabo la autorregulación. Esto se puede conseguir de tres maneras: a) incrementando (o borrando) condiciones bajo las cuales las operaciones han sido llevadas a cabo; b) afinando las condiciones que articulan las tácticas en las estrategias; c) reestructurando las condiciones cognitivas, tácticas y estrategias que permitan crear aproximaciones diferentes para dirigir las tareas (Winne, 1997).

Aunque este tipo de aprendizaje parezca que se desarrolla de manera lineal, no es el caso. El aprendizaje autorregulado es recursivo, es decir, que los resultados elaborados por el

procesamiento de información pueden cambiarse en entradas para un procesamiento subsiguiente de información (Montes, Ayala y Atencio, 2005).

Por último, el modelo Pintrich (2000) integra específicamente los aspectos cognitivos y motivacionales anteriormente reseñados. Desde una perspectiva sociocognitiva, el modelo organiza los procesos implicados en el aprendizaje autorregulado en cuatro fases: a) la planificación; b) la auto-observación (*self-monitoring*); c) el control; y d) la evaluación. Dentro de cada una de estas fases, las actividades de autorregulación se enmarcan dentro de cuatro áreas: la cognitiva, la motivacional/afectiva, la comportamental y la contextual. Las cuatro fases representan para Pintrich una secuencia general por donde el alumno avanza a medida que realiza la tarea. Según este autor pueden darse tales fases de forma paralela y dinámica produciéndose una múltiple interacción entre los diferentes procesos y componentes incluidos en ellas.

En la fase de *planificación* se establecen las metas que los alumnos desean alcanzar y donde se activan los conocimientos previos que se tienen sobre la materia y del conocimiento metacognitivo.

La fase de *autoobservación* (*self-monitoring*) contiene las actividades que ayudan al alumno a tomar conciencia del estado de su cognición, su motivación, su afecto, su uso del tiempo y del esfuerzo, así como de las condiciones de la tarea y del contexto.

Según las conclusiones de la fase anterior, se ponen en marcha actividades de *control*, que engloban la selección y utilización de estrategias para controlar el pensamiento, la motivación y el afecto, así como las relacionadas con la regulación del tiempo y del esfuerzo. En último lugar, la fase *evaluación* abarca las reflexiones que los alumnos realizan acerca de su ejecución en la tarea, comparándola con los criterios previamente establecidos.

Una de las novedades de este modelo frente a otras es la inclusión del área contextual. En este modelo se destaca que los estudiantes sí pueden hacer algo por cambiar y alterar su contexto, cuestión que debe tenerse en cuenta en el aprendizaje autorregulado (Torrano y González, 2004).

ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE HABILIDADES DE AUTORREGULACIÓN

Aunque son muchas los procedimientos de autorregulación empleadas para promover la independencia y la autonomía de los estudiantes y adultos con discapacidad intelectual, hay poca información sobre la eficacia de cada estrategia para permitir que se incrementen sus éxitos (Wehmeyer, Yeager, Bolding, Agran y Hughes, 2003). Estas estrategias serían un beneficio para los estudiantes con discapacidad en la educación general (McConnell, 1999). Los estudiantes que aprenden dichas estrategias aumentan su capacidad y oportunidad para autodirigir su propia experiencia y, por lo tanto, precisan de menos apoyos externos, de compañeros o adultos (Wehmeyer, *et al.*, 2003).

Las acciones anteriormente mencionadas sobre planificar, ejecutar, evaluar y autorregular

se pueden entrenar a través de estrategias didácticas como: la enseñanza directa de estrategias, el modelado, la práctica guiada y autónoma de las estrategias, la autorregulación, la autoobservación y el apoyo social y su retiro en el momento en el que el estudiante ha alcanzado cierto grado de participación responsable y autorreflexión (Torrano y González, 2004).

Con la *enseñanza directa de estrategias* se explica al alumno qué y cuáles con las características de las estrategias que les pueden ayudar a procesar mejor la información y a regular su aprendizaje, cuándo, cómo y porqué, hay que utilizar unas u otras, y para qué sirven. En el *modelado*, es el docente u otra persona experta el que lleva a cabo las diferentes acciones de planificar, controlar la ejecución y reflexionar sobre lo realizado, y que de este modo el alumno asimile dichas acciones. La *práctica*, primero *guiada* y después *independiente,* promueven la transferencia de estrategias y su mantenimiento.

Rogoff (2002) propone el concepto de *participación guiada*, referida al aprendizaje del niño desde su nacimiento en el que los cuidadores organizan las actividades infantiles, ajustando la responsabilidad del niño a medida que va adquiriendo una mayor destreza y conocimiento. En la *autoobservación* (self-monitoring), si el niño quiere aprender estrategias, deberá supervisar la aplicación de las mismas, su efectividad y la manera de cambiarlas en el caso que hayan resultado ineficaces.

El *apoyo social* por parte de los profesores y compañeros es una de las estrategias más utilizadas. Unido a esto se encuentra la eliminación del apoyo a medida que el estudiante sea más competente en su adquisición y desarrollo.

Tanto en un tipo de intervención como en otra, el proceso didáctico que siguen termina en la práctica autorreflexiva (o discusión metacognitiva), donde los alumnos practican de modo independiente las habilidades y estrategias que han adquirido, reflexionan sobre el proceso seguido, y evalúan los resultados y la eficacia de las estrategias, las cuales modificarán si consideran necesario.

El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje constituyen pues el foco educativo para enseñar a pensar. Son muchos los programas que se han encontrado para enseñar a pensar y a razonar. Estos programas se caracterizan por centrarse en el desarrollo de estrategias cognitivas básicas que subyacen a diferentes capacidades de comprensión, razonamiento y solución de problemas. Dicha intervención suele fundamentarse en materiales altamente estructurados pero generalmente libres de contenido curricular. Se puede hacer una distinción entre los programas genéricos *de desarrollo metacognitivo* y programas *de razonamiento y solución de problema*s.

En el primer grupo los primeros programas, que han ejercido una enorme influencia en el desarrollo de este enfoque, son el *Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI)* de Feuerstein (1979) y el *Programa de mejora de la Inteligencia* de la Universidad de Harvard.

El fundamento científico e ideológico del *Programa de Enriquecimiento Instrumental* se enmarca en la ya clásica teoría de la modificabilidad cognitiva de Feuerstein (1980). Su finalidad general es, en suma, sistematizar esta interacción activa del individuo con las

fuentes internas y externas de estimulación, seleccionando, reordenando y estructurando conscientemente estos estímulos en función de metas específicas de aprendizaje, y entrenando individualmente a cada sujeto en el empleo de estrategias que les permitirán enfrentarse autónomamente a las tareas concretas.

La instrucción se basa en materiales minuciosamente estructurados y secuenciados, con ejercicios de interacción con el instructor y con iguales, así como de "lápiz y papel". El programa se compone de quince bloques (de tipo no verbal, que requieren un cierto vocabulario y, en el último paso, que exigen un nivel mínimo de comprensión lectora). Dentro de cada bloque los materiales comienzan una presentación figurativa hasta una cierta exigencia de comprensión verbal, comenzando por una intervención sistemática sobre los procesos de motivación, atención y control metacognitivo (especialmente en el primer instrumento "Organización de puntos"). Posteriormente se incide en los procesos psicomotrices y de representación básica de la información: estrategias de orientación espacio-temporal, de selección y organización primaria (Organización de puntos, Percepción analítica, Orientación espacial I y II, Orientación temporal, Diseño de patrones e Ilustraciones). A partir de este momento, se introducen estrategias de pensamiento más complejas, con un mayor contenido semántico y verbal. Las estrategias de categorización (clasificación de conceptos, jerarquización, comparación criterial…) se abordan en los instrumentos de comparaciones, Clasificaciones y relaciones familiares, que a su vez se toman como requisito para trabajar estrategias de razonamiento deductivo en Relaciones transitivas y Silogismos. Las estrategias generales de razonamiento inductivo (predictivo o casual) y de solución de problemas están diluidas en todas las tareas que requieren formulación y comprobación de hipótesis, aunque en progresiones numéricas y en Ilustraciones se pretende hacer una mayor hincapié. El único instrumento, específicamente dirigido a la mejora de los procesos de comprensión verbal, es el de Instrucciones, aunque con objetivos muy limitados a procesos básicos de codificación y decodificación.

La aplicación se fundamenta siempre en un diseño de corte experimental (evaluación inicial, intervención, evaluación) con una duración conjunta de uno a cuatro años (entre tres y cinco horas a la semana). La evaluación inicial y final es de carácter dinámico.

La fase de intervención se diseña a través de un *mapa cognitivo*, que facilita el análisis de cada operación mental o estrategia de enfrentamiento a una tarea, según diversos parámetros de la misma (contenido, modalidad de lenguaje, operaciones, fases y funciones mentales, nivel de complejidad y abstracción…). En cada sesión, de entre 45 y 60 minutos, las estrategias de mediación que el instructor debe desarrollar pueden estructurarse en cuatro fases generales de Orientación, Ejecución, Transferencia y Consolidación. Aunque Feuerstein no operativiza las técnicas intervención que el mediador debe desarrollar para facilitar el afrontamiento de las tareas, la participación guiada y la discusión metacognitiva, parecen ser implícitamente las técnicas más utilizadas.

A diferencia del PEI, cuya utilización educativa se ha circunscrito principalmente a la Educación primaria y a alumnos con graves problemas de aprendizaje, el Programa de Mejora de la Inteligencia de la Universidad de Harvard (PIH) utiliza materiales de mayor complejidad, aplicables para el desarrollo metacognitivo de alumnos sin problemas de aprendizaje.

Entre los programas de razonamiento y solución de problemas tenemos el proyecto Desarrollo de las Habilidades del Razonamiento Operacional (sus siglas en inglés: DOORS), diseñado por la Universidad de Illinois con el objetivo de facilitar la adquisición de las capacidades intelectuales correspondientes al estadio formal.

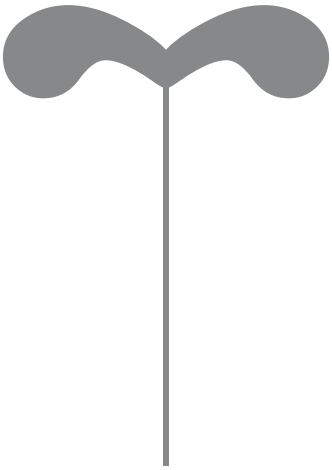
Hay otros programas que se dirigen más bien a potenciar el razonamiento verbal en contextos formales o pragmáticos, como el *¿Seguro que es cierto?* de Alonso Tapia, Mateos y Gutiérrez (1994) o el célebre *Filosofía para niños* de Lipman (1976). Y otros dirigidos a entrenamiento de heurísticos para resolver problemas y potenciar la creatividad como el IDEAL de Bransford y Stein (1984).

En cuanto a la *evaluación* de las habilidades de autorregulación, Winne y Perry (2000) hacen una distinción de los métodos e instrumentos utilizados para medir los procesos implicados en la autorregulación del aprendizaje: (a) instrumentos que miden el aprendizaje autorregulado como una aptitud; y (b) instrumentos que miden el aprendizaje autorregulado como una actividad.

Dentro del primer grupo podemos incluir los cuestionarios de autoinformes, las entrevistas estructuradas y los juicios de los profesores. *Los cuestionarios de autoinforme* recogen medidas basadas en el autoinforme que el propio sujeto ofrece. Entre los cuestionarios más utilizados están: *The Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI) (Weinstein, Schulte y Palmer, 1987), *The motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLK) (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991) o The Components of Self-Regulated Learning (CSRL) (Niemivirta, 1998).

Entre los instrumentos de observación directa y las medidas procesuales de la actividad autorregulatoria, se basan principalmente en el juicio de observadores acerca de lo que hacen los aprendices mientras realizan las tareas. En los protocolos de *think-aloud* el aprendiz informa de sus pensamientos, de los procesos y estrategias que pone en marcha durante la realización de la tarea (véase, Pressley y Afferbach, 1995).

capítulo II



CAPÍTULO II. EMPLEO CON APOYO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

1. EL EMPLEO CON APOYO

En las páginas anteriores hemos revisado diversas posibilidades de formación profesional con las que cuentan las personas con necesidades educativas especiales. Del mismo modo, se está trabajando para que una vez conseguida esa formación profesional, las personas con discapacidad puedan llevar a cabo un trabajo lo más autónomo posible.

Abordaremos este punto haciendo primero una introducción sobre las modalidades de acceso al empleo de las personas con discapacidad para centrarnos, posteriormente, en el empleo con apoyo. Entonces veremos la evolución histórica que ha seguido hasta la actualidad, los principios y características que lo identifican. Seguiremos con los condicionantes que afectan al empleo con apoyo en personas con discapacidad intelectual y los elementos que intervienen en la incorporación socio-laboral de las personas con discapacidad intelectual, así como los diferentes modelos de empleo con apoyo, y por tanto las fases que los caracterizan. Posteriormente, hacemos referencia a la influencia que tiene esta modalidad de inserción laboral en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, y como el proceso de Planificación Centrada en la Persona permite alcanzar los derechos humanos y por tanto, conseguir una verdadera inclusión en la vida. Finalmente, indicamos las leyes e instituciones que en España apuestan por esta modalidad de inserción laboral, esbozamos algunos de los estudios que hay sobre este tema y mostramos los diferentes tipos de contratos en los que se concreta el empleo con apoyo.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Por *empleo* entendemos todo trabajo o actividad realizados para llevar a cabo una tarea asignada o encargada por el contratante, incluyendo las actividades incidentales pero relacionadas con dicha tarea, aún cuando no hayan sido específicamente estipuladas.

Por su parte, el *apoyo* es el recurso o estrategia que permite que los individuos puedan relacionarse con su entorno (hogar, escuela, trabajo) y que incrementen su interdependencia, independencia, productividad, integración en la comunidad y satisfacción personal (Grau, 1998).

Los inicios del empleo con apoyo se desarrollan en EEUU, en la Universidad de Virginia Commonwelth, y en Canadá durante los años 80. Después se extiende con éxito por Australia, Japón, Europa, etc. En Europa aparece en 1988 y fue Irlanda el primer país en aplicar este método que puso en marcha Christy Lynch. Aunque en sus inicios su objetivo principal era ayudar a personas con discapacidad intelectual a conseguir un empleo ordinario, actualmente el empleo ordinario con apoyo se extiende también a otros colectivos que normalmente tienen dificultades de conseguir y mantener un puesto de trabajo.

Al contrario del enfoque tradicional, el Empleo con Apoyo considera que todas las personas pueden trabajar en el mercado competitivo de trabajo y que el punto de intervención no se debe colocar en el nivel de discapacidad o de la evaluación de las capacidades individuales para llevar a cabo un trabajo, sino en la identificación y el desarrollo de los soportes que son necesarios para alcanzar este objetivo (Rhodes y Valenta, 1985).

Por otro lado, Menchetti y Flynn (1993) propusieron las prácticas habituales en la evaluación profesional pero emparejando las aptitudes, las muestras de trabajo y el inventario conductual para dejar al descubierto cuales son las limitaciones de estos modelos de evaluación en el empleo con apoyo en las prácticas profesionales actuales. Para ellos la evaluación profesional, con su tradición de tests psicométricos para la predicción del potencial profesional, debe cambiar para dar paso al empleo con apoyo.

Varias han sido las definiciones que se han propuesto desde su nacimiento. Paul Wehman, reconocido como impulsor de este modelo, lo ha definido como "un empleo competitivo en entornos integrados, para aquellos individuos que tradicionalmente no han tenido esta oportunidad, utilizando entrenadores laborales preparados adecuadamente y fomentando la formación sistemática, el desarrollo laboral y los servicios de seguimiento entre otros" (Wehman, Moon, Everson, Wood y Barcus, 1987). Como se puede apreciar, Paul Wehman tiene en cuenta en su definición a los preparadores laborales, como el único apoyo para las personas con discapacidad intelectual, sin considerar que los apoyos naturales son también una ayuda para estas personas.

Otro de los investigadores importantes en este campo es David Mank que lo califica como un "empleo remunerado en lugares de la comunidad, con apoyos individualizados y continuados que asegura el éxito a largo plazo, y en el que existan claras oportunidades para la interacción con personas sin discapacidad" (Mank, 1998, p. 8). A partir de una revisión de diferentes definiciones, Mank sintetiza tres características del empleo con apoyo: trabajo remunerado, apoyos continuados y en entornos integrados.

La definición oficial que se utiliza en Estados Unidos sobre el empleo con apoyo y que está recogida en la publicación de McGaughey y Mank (1999, p. 56) y que se encuentra en el Titulo VI parte C de las Enmiendas a la Ley de Rehabilitación de 1986 (PL 99-596) y que posteriormente ha sido redefinida en las Enmiendas a la Ley de Rehabilitación de 1998 (PL 105-220) como empleo competitivo en ambientes integrados de trabajo, o empleo en ambientes integrados de trabajo en los que los trabajadores están trabajando hacia el empleo competitivo, consistente con las potencialidades, recursos, prioridades, preocupaciones, habilidades, capacidades, intereses y elecciones realizadas por personas... para personas con discapacidades más significativas: (a) para las que el empleo competitivo tradicional no ha tenido lugar, (b) para las que el empleo competitivo ha sido interrumpido o intermitente como resultado de una discapacidad significativa, y quienes por causa de la naturaleza y severidad de su discapacidad, necesitan servicios intensivos de empleo apoyado.

Por consiguiente, la definición de empleo con apoyo aceptada por la Unión Europea de Empleo con Apoyo (con sus siglas en inglés: EUSE) es la de "dotar de apoyos a personas con discapacidades y a otros grupos desfavorecidos para garantizar y mantener un empleo

remunerado en el mercado libre de trabajo" (EUSE, 2005, p.14).

En el Real Decreto 870/2007 de 2 de Julio, se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo. En su artículo 2 lo define como el conjunto de actividades de orientación y acompañamiento individualizado que prestan, en el propio puesto de trabajo, preparadores laborales especializados a los trabajadores con discapacidad con especiales dificultades de inserción laboral que realizan su actividad en empresas normalizadas, del mercado ordinario de trabajo, en condiciones similares al resto de los trabajadores que desempeñan puestos similares. Igualmente, este Real Decreto, hace referencia a los destinatarios, beneficiarios o preparadores laborares.

En la actualidad, el empleo ordinario con apoyo está evolucionando hacia lo que se denomina *Customized Employment* (empleo a medida o personalizado). La Oficina de Discapacidad y Política de Empleo del Departamento de Trabajo de los Estados Unidos (con sus siglas en inglés: ODEP) concibe el *empleo a medida* en el marco de una individualización de las relaciones laborales entre los empleados y los empleadores, de manera que se satisfagan las necesidades de ambos. Está basado en una determinación individualizada de las fuerzas, necesidades e intereses de la persona con discapacidad, y está también diseñado para satisfacer las necesidades específicas del empleador (Griffin, Hammis, Geary, y Sullivan, 2008). El empleo a medida comienza con la persona y compromete a los empleadores a través de una negociación basada en intereses que revela las ventajas que tendrá para ambas partes contratar a un solicitante de un trabajo específico. La esperanza de este enfoque es que se reduzcan los puestos de trabajo estereotipados y así aparezca el empleo que mejor se adapta a la personalidad específica de cada individuo. Según Griffin *et al*., (2008) las principales características y actividades del empleo a medida incluyen:

- Identificación de los derechos del trabajo específico.
- Orientación de los objetivos de trabajo individualizado para llevar a cabo el negocio basado en las necesidades, fuerzas e intereses de los solicitantes de empleo.
- Responder a las necesidades específicas del solicitante de empleo…, emergiendo las necesidades del empleador.
- Partir de la persona como fuente de información para explorar las posibles opciones de empleo.
- Ofrecer una representación, según sea necesario, a los solicitantes de empleo para ayudar en la negociación con los empleadores.
- Dándose la integración, no ambientes congregados en la comunidad o en un negocio junto a personas quienes no tienen discapacidad.
- Resultando en pagar al menos el salario vigente (no sub-salarios mínimos).
- Crear empleo a través del autoempleo y la propiedad de las empresas.
- Facilitar una amalgama de apoyos y fuentes de financiación que puede incluir Workforce Investment (One-Stops/Career Centers), Vocational Rehabilitation (VR), Medicaid, Community Rehabilitation Programs (CRPs), Schools, Social Security (SSA), familias y otros compañeros de manera coordinada para atender las necesidades de la persona.

De todo lo anterior, podemos deducir tres características esenciales que definen al empleo con apoyo hoy en día. En primer lugar, se trata de acciones de orientación, asesoramiento, acompañamiento, formación y evaluación de la persona con discapacidad, elaborando para cada trabajador un programa de adaptación al puesto de trabajo. En segundo lugar, estas acciones se deben llevarse a cabo preparadores laborales con una formación académica-profesional y experiencia en integración laboral de personas con discapacidad. En tercer lugar, dado que las personas con discapacidad van a trabajar junto a iguales sin discapacidad, la integración ha de realizarse a todos los niveles (Verdugo y Jenaro, 1993).

En definitiva, podemos concluir que el empleo con apoyo es aquel que permite a la persona con discapacidad, la posibilidad de integrarse en el mundo laboral, para lo cual se le ofrece un apoyo continuado y flexible, así como una serie de adaptaciones que se adecuen a la necesidad de cada persona con discapacidad, además de proporcionarles una preparación previa relacionada con el puesto de trabajo que se va a realizar y durante la realización del mismo, enseñarles a seguir aprendiendo con la práctica del trabajo.

PRINCIPIOS IDEOLÓGICOS

Diversos autores han tratado de formular los principios ideológicos en los que se fundamenta el empleo con apoyo. Mank (1998) los concreta en siete:

1. El trabajo tiene significado en nuestra vida. Tener trabajo significa ser miembro contribuyente de la sociedad.
2. Las personas con discapacidades significativas pueden trabajar. Los valores sobre las personas con discapacidad han cambiado, pues se ha descubierto que pueden prestar un servicio productivo para la sociedad.
3. Integración e inclusión son preferibles a segregación y exclusión. La integración da la oportunidad de valorar la diversidad de las contribuciones individuales.
4. La elección y la satisfacción son valiosas. Debemos apoyar lo que las personas con dicapacidad quieren para su futuro, es decir, ayudarles a explorar alternativas y en apoyar sus decisiones.
5. Desarrollo de carrera, no sólo trabajos. Se deben valorar las evoluciones en los trabajos y cambios a lo largo del tiempo de las personas con discapacidad, considerándolos como desarrollo de carrera.
6. Crear apoyos individuales, no programas. Cada persona tiene que recibir los apoyos adecuados a sus elecciones y preferencias.
7. Énfasis en la calidad de vida. Consideramos que a partir del empleo podemos mejorar nuestra calidad de vida, por lo tanto como al hablar de empleo con apoyo nos referimos a empleo, también se pretende que este mejore la calidad de vida.

Estos principios pueden resumirse principalmente en dos. En primer lugar, es indudable la importancia del trabajo para el desarrollo personal del individuo. Varios estudios de opinión realizados en poblaciones diversas (en edad, género y discapacidad) coinciden en señalar que el hecho de tener un puesto de trabajo es uno de los indicadores más importantes de calidad de vida. (Verdugo y Jordán de Urríes, 2001). En segundo lugar, las personas

con discapacidad tienen derecho a disfrutar de opciones de trabajo en un entorno lo más normalizado posible (Paglino, 2001).

Por su parte, la EUSE (2005) considera que el Empleo con Apoyo está relacionado con los conceptos de empoderamiento ("empowerment"), inclusión social, dignidad y respeto a la persona. Estos conceptos pueden definirse a través una serie de valores y principios presentes en todas las fases y actividades del empleo con apoyo. La EUSE (2005) establece los siguientes valores y principios:

- *Individualidad.* El Empleo con Apoyo considera que cada persona es única, con unos intereses, preferencias, condiciones y biografía que son propias.
- *Respeto.* Las actividades asociadas al empleo con apoyo son siempre adecuadas para la edad de la persona, y que les dan dignidad, enriquecedoras.
- *Autonomía.* El Empleo con Apoyo ayuda a las personas a precisar sus intereses y prioridades, a expresar sus preferencias, y a diseñar un plan personal de vida y de empleo de acuerdo a sus condiciones personales y circunstanciales.
- *Elección bien informada.* El Empleo con Apoyo ayuda a las personas a percibir sus oportunidades, con el fin de que puedan elegir de acuerdo a sus preferencias y entiendan las consecuencias que eso puede traer.
- *Empoderamiento.* El Empleo con Apoyo ayuda a la personas a tomar decisiones sobre su forma de vida y participación en la sociedad.
- *Confidencialidad.* Los servidores de empleo con apoyo consideran confidencial la información que es dada por sus usuarios. Asimismo, los usuarios tienen acceso a toda información personal en manos del servidor y cualquier manifestación de dicha información está sujeta a la discreción del individuo y solamente si ha habido un acuerdo previo.
- *Flexibilidad.* Tanto el personal como las estructuras organizativas de los servicios de empleo con apoyo pueden cambiar dependiendo de las necesidades de sus usuarios. Los servicios son flexibles y sensibles a las necesidades de las personas y, por tanto, pueden adecuarse para cumplir con requisitos específicos.
- *Accesibilidad.* Los servicios de Empleo con Apoyo, información e instalaciones son completamente accesibles a todas las personas discapacitadas.

MODALIDADES

Cabe distinguir dos grandes modalidades de acceso al empleo de las personas con discapacidad: el empleo protegido y el empleo ordinario con apoyo.

Empleo protegido

El *empleo protegido* tiene por objetivo proporcionar a los trabajadores con discapacidad la realización de un trabajo productivo y remunerado adecuado a sus características personales y a ser posible que tenga un carácter estable. Procura poner en marcha proyectos generadores de empleo y de carácter innovador.

El empleo protegido se vehicula a través de los Centros Especiales de Empleo, que fueron promovidos en todas las comunidades autónomas, de acuerdo con el artículo 42 de la Ley 13/1982, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). Estos centros pueden tener carácter público o privado, con o sin ánimo de lucro, pero con la finalidad de llevar a cabo un trabajo productivo, sujeto a las reglas de mercado.

Su plantilla está constituida por al menos un 70% de trabajadores con discapacidad, a los que proporciona un trabajo remunerado, además de la prestación de servicios de ajuste personal y social. Se trata de personas en edad laboral (16-64 años), con reconocimiento de un grado de minusvalía de al menos un 33%, y con la preparación suficiente para desempeñar un puesto de trabajo con un mínimo de capacidad productiva.

Empleo ordinario con apoyo

El *empleo ordinario* es aquel que se ofrece desde empresas, fundaciones y asociaciones, con las cuales el trabajador mantiene una relación laboral determinada. Dentro de esta modalidad se incluye el *empleo con apoyo*, donde un profesional ofrece el apoyo necesario al demandante de empleo para que pueda integrarse laboralmente en un entorno de trabajo ordinario.

A su vez, se pueden considerar como modalidades de trabajo dentro del empleo ordinario, el trabajo *por cuenta ajena* y por *cuenta propia*. En el primero el trabajador está contratado por una empresa privada o un organismo público, que son los que generan el trabajo. En el trabajo por cuenta propia es la propia persona la que crea el puesto de trabajo. En este segundo caso podemos establecer a su vez una distinción entre trabajo independiente o trabajo autónomo y trabajo asociado (en el cual la persona, presente o no condiciones de discapacidad, se une con otros para crear cooperativas o sociedades).

Finalmente, cabe destacar diferentes modalidades de inserción laboral en el empleo ordinario con apoyo:

- *Empleo competitivo con apoyo*. Un profesional presta su apoyo continuado a la persona que momentáneamente no está capacitada para realizar un trabajo en una empresa ordinario (el apoyo va disminuyendo a medida que el trabajador se entrena en las tareas laborales).
- *Enclaves laborales.* Se trata de una modalidad más reciente (de carácter mixto) para promover el empleo en personas con discapacidad. De acuerdo con el Real Decreto 290/2004, los enclaves laborales se configuran como una subcontratación de obras o servicios entre un Centro Especial de Empleo y una empresa ordinaria para cuya realización un grupo de trabajadores con discapacidad de dicho centro se desplaza temporalmente al centro de trabajo de la empresa colaboradora (de modo que esta pueda conseguir su cuota de trabajadores con discapacidad y los CEE un incremento de productividad).
- *Grupos de trabajo o brigadas móviles*. Son agencias encargadas de contratar a grupo de trabajadores para que presten sus servicios en empresas normalizadas.

MODELOS

Momento y lugar del apoyo

En sus inicios el empleo con apoyo a personas con discapacidad estuvo dominado por experiencias de rehabilitación ocupacional que tenían como denominador común la formación previa y específica de los trabajadores con discapacidad en las tareas laborales, antes de su inserción en los correspondientes puestos de trabajo. Se trata de un modelo de *formación y emplazamiento*, que ha recibido la denominación en inglés de *train and place*: entrenar y luego colocar (véase, Trochim, Cook y Setze, 1994).

Hacia el final de la década de los setenta comienza a reconocerse que dicho modelo ofrece importantes problemas para la integración de las personas discapacitadas en el mercado laboral ordinario. Así, se hace evidente que, en el caso de las personas con discapacidad, la adquisición previa de destrezas para realizar un trabajo no es, por sí misma, suficiente para conseguir y mantener un empleo en el mercado laboral.

Para compensar esta carencia, se introduce progresivamente el apoyo de un *monitor ocupacional*. La tarea de estos monitores ocupacionales consistía en ofrecer un apoyo estructurado a la persona con discapacidad dentro su medio laboral. Este apoyo podía ser de naturaleza variada, pudiendo consistir en una formación profesional dentro del lugar de trabajo, educación en el trato social, asistencia en los desplazamientos al o desde el trabajo, así como cualquier otro tipo de apoyo necesario para alcanzar el éxito en el trabajo, no sólo para la persona discapacitada, sino también para el empresario. De este modo, el *monitor ocupacional* supuso una innovación dentro de la práctica de rehabilitación. Los monitores ocupacionales están presentes en el lugar de trabajo, apoyando a las personas discapacitadas en su adaptación al nuevo empleo, formación y educación.

Tras esta innovación, se desarrolla progresivamente la idea, más radical, de que es preferible colocar primero a los participantes en un puesto de trabajo y, sólo después, darles una formación en la realización de tareas específicas. Es lo que se ha denominado modelo *place and train*, es decir, de *emplazamiento y formación* (Langford y Lawson, 1994).

Pronto se observa que este modelo plantea también importantes limitaciones. Una de las principales era que, durante las sesiones de empleo con apoyo, el preparador laboral realiza más trabajo que la propia persona con discapacidad. En este sentido, cuando el preparador laboral reducía su actividad durante el programa de empleo con apoyo, la productividad de la persona con discapacidad también disminuía (Parson, Reid, Green y Browning, 2001). Además, las primeras experiencias de apoyo en trabajos no protegidos fueron acompañadas de una falta de certeza sobre la continuidad de los participantes en sus puestos de trabajo. Por estas y otras razones, el modelo evolucionó hacia una estrategia de *emplazamiento-formación-mantenimiento.* Se trataba de alcanzar un nivel adecuado de estabilidad en el puesto de trabajo, y es sólo entonces cuando el monitor se retira, dejando al trabajador a manejarse por sí mismo con el apoyo de sus colegas (soportes naturales).

Parece que las alternativas *mixtas* en esta línea, que permitan suplir las limitaciones de uno y otro modelo, contribuyen más eficazmente a la independencia en el trabajo de las personas con discapacidad intelectual. Parson *et al*., (2001) demostraron que la combinación de acciones de formación y apoyo dentro y fuera del puesto de trabajo (*off-site/on-site)* tiene resultados más positivos que otras alternativas tradicionales, especialmente en cuanto a la reducción progresiva de la cantidad de asistencia en el trabajo que proporcionan los preparadores laborales. Un programa combinado dentro/fuera del puesto de trabajo parece especialmente útil para adultos con discapacidades graves, porque cuando esos individuos obtienen trabajos con apoyo suele ser exclusivamente a tiempo parcial (Kregel, Wehman, & Banks, 1989). En lugar de invertir el tiempo de ocio en otras actividades de utilidad cuestionable (Reid, Green, & Parsons, 1998), una parte de las mismas pueden centrarse en ayudar activamente a los individuos para llegar a ser más independientes con sus responsabilidades laborales.

Como veremos en el primer estudio preliminar, muchas instituciones llevan a cabo programas de formación pre-laboral, basados principalmente en el desarrollo de habilidades académicas y laborales. No obstante, un porcentaje también elevado abogan por una formación *in situ*, es decir en el propio puesto de trabajo; o bien, apuestan por una formación combinada, que permite al trabajador con discapacidad intelectual formarse en una serie de competencias transversales, al tiempo que recibe una formación especializada en el lugar de trabajo.

Planificación centrada en la persona

Paralelamente a la exploración de estos modelos, centrados en las decisiones sobre el lugar y momento del apoyo, así como en el tipo de agente que intervienen, se han desarrollado otras ideas, que han enriquecido el planteamiento organizativo del empleo con apoyo. Una de las aportaciones más importantes proviene del enfoque de *Planificación Centrada en la Persona* (PCP).

Los orígenes de la Planificación Centrada en la Persona se remontan a los cambios que tuvieron lugar en la década de los setenta como parte de un movimiento hacia la normalización o la vida ordinaria cuando las instituciones de larga estancia para personas con discapacidad empezaron a cerrar. Sin embargo, la tendencia hacia un enfoque centrado en la persona se puede encontrar en la obra de Rogers (1958) y sus enfoques de la psicoterapia centrada en el cliente (Brooker, 2004).

Sanderson (2000) considera que la PCP se centra en las capacidades y habilidades, en lo que la persona puede hacer, en quienes son y cuáles son sus dones. Esta consideración refuerza la idea del empleo personalizado o *a medida,* comentada anteriormente. Supone un cambio de mentalidad con respecto a cómo se va a ofrecer el apoyo, ya que la persona con discapacidad va a ser el protagonista de la planificación de sus propios apoyos (Woodrow, 1998; Ericson, Hellstrom, Lundh y Nolan, 2001; Parley, 2001; Sanderson, 2003; Brooker, 2004; Duffy, 2004). El modelo puede concretarse en diferentes estrategias, que tienen en común que la persona con discapacidad está presente y contribuye a la elaboración de su plan de apoyo individualizado, e incluso elige al resto de personas que participan en dicho

plan (con las que suele tener una estrecha relación).

En el *Planning Alternative Tomorrows and Hope (PATH),* por ejemplo, la estrategia de planificación se inicia concretando metas de futuro para después concretar objetivos intermedios, hacia atrás. Se tienen en cuenta los deseos y sueños de la persona y el grado de apoyo que necesitan para alcanzarlos (Dowling *et al*, 2006).

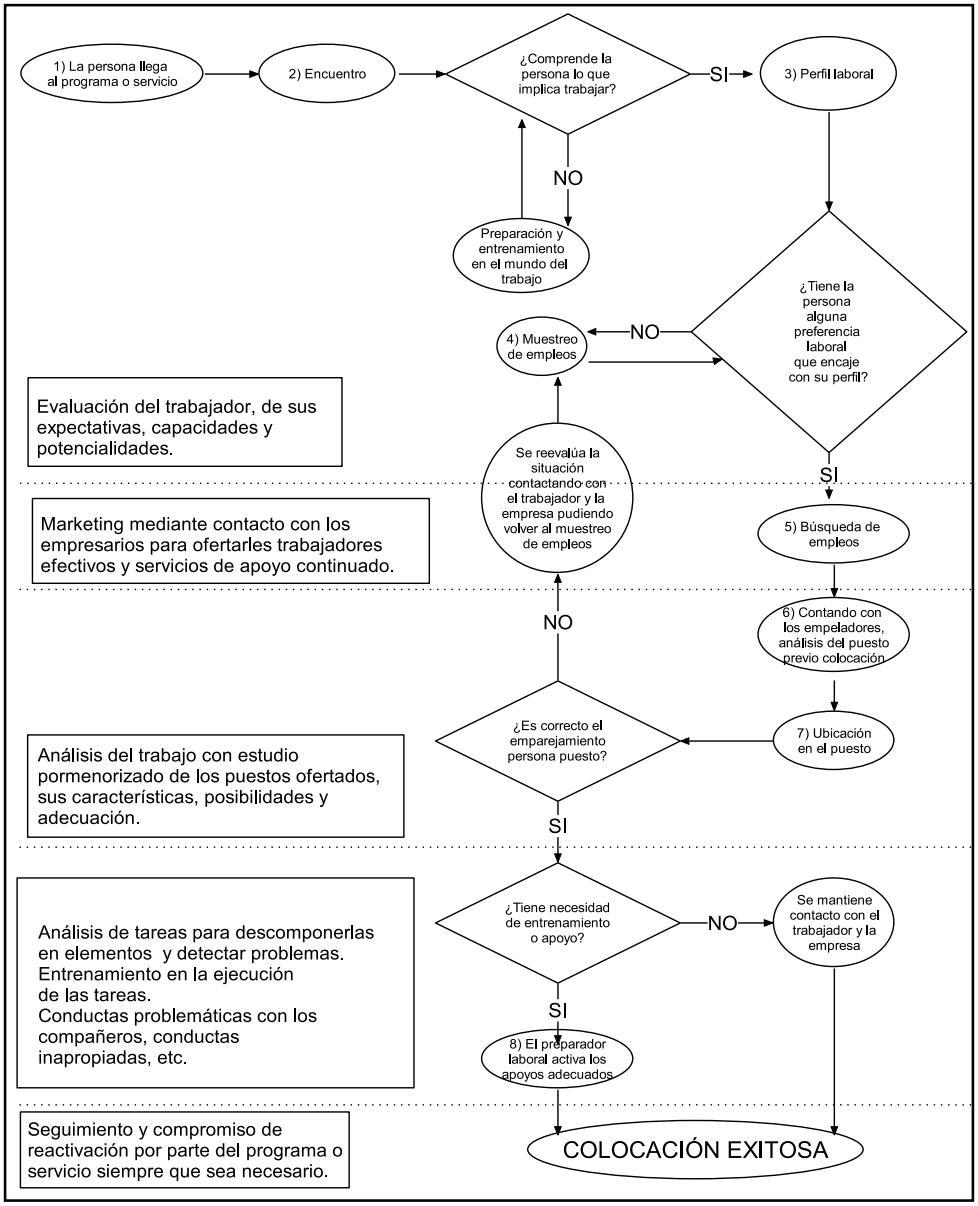
Serra y Bellver (2002) describen el plan individualizado de cada persona con discapacidades significativas dentro del programa de *Treball amb Suport* en Mallorca. Para el desarrollo de este plan individualizado, la tarea del preparador laboral es primordial, pues es éste el que se ha de centrar en el diseño de estrategias de actuación (valoración de candidatos, análisis del lugar de trabajo, apoyo y seguimiento...) que puedan responder a las necesidades, intereses y expectativas que el trabajador y/o su familia muestran. El preparador laboral mediante el diseño del Plan de Inclusión Sociolaboral, puede operativizar modos de intervención, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de las personas con discapacidad y de la identificación de recursos de apoyo comunitarios, tomando como base los objetivos planteados y siempre sin olvidar la mejora del proceso de integración sociolaboral.

2. PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE ACCIONES DE APOYO AL EMPLEO ORDINARIO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

PROCESO

En el anterior apartado hemos expuesto distintos modelos de empleo con apoyo, que determinan las fases para la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual. No obstante, en términos generales, es posible extrapolar las siguientes fases, más o menos comunes a la mayoría de los programas de empleo con apoyo (Verdugo y Jenaro, 1993). En el cuadro 2.2 aparecen detallados los distintos pasos típicos de un programa de empleo con apoyo reformulado a partir del que creó Hughes y Kingsford (1997) por Jordán de Urríes y Verdugo (2003).

Cuadro 2.2. Etapas típicas del proceso de empleo con apoyo
(Jordán de Urríes y Verdugo, 2003, p. 21)



En este diagrama de flujo observamos con detalle los pasos que hay que seguir en el proceso de empleo con apoyo. Aquí vemos cómo dependiendo de la situación que se dé, se puede seguir una u otra vía. Por ejemplo, una vez que el trabajador llega al programa o servicio y se establece un encuentro, se valora si dicha persona comprende lo que implica trabajar. Si lo sabe, pasamos a elaborar el perfil laboral de trabajador, y si no, se empieza a preparar a esta persona para el mundo del trabajo.

Una vez que tenemos el perfil laboral, buscamos el puesto que encaje con su perfil si el trabajador tiene ya alguna referencia, si no la tiene, se le presenta diferentes posibilidades de empleo.

Cuando ya hemos conseguido un empleo, se establece un análisis del puesto previo a la colocación y posteriormente ubicamos al trabajador. Si el puesto seleccionado no responde al perfil del trabajador se vuelven a evaluar otras posibilidades de empleo. Si el puesto encaja con el perfil del trabajador, vemos si necesita apoyo. En el caso de que los necesitase, el preparador laboral activaría los apoyos adecuados. Si no los necesitase, sólo se procedería a tener un contacto con el trabajador y la empresa.

Como acabamos de describir en el apartado anterior, el modelo de empleo con apoyo ha evolucionado a un modelo de tres pasos (*colocación, formación y mantenimiento*) que incorpora procesos más complejos, relativos a la evaluación del perfil de la persona, la creación de oportunidades de empleo, el análisis del lugar del trabajo, el emparejamiento laboral y el control y desarrollo profesional (Beyer y Kilsby, 1997).

En síntesis, las *fases* del empleo con apoyo que se asumen hoy en día en la mayoría de los manuales de buenas prácticas pueden concretarse en las siguientes (EUSE, 2005):

1. *Introducción al Servicio de Empleo con Apoyo.* En esta fase se proporciona información accesible y de un modo adecuado, así como ayudar al individuo a utilizar esa información y a tomar una decisión bien informada.
2. *Trazado de un Perfil Profesional.* Se trata de que el individuo conozca sus puntos fuertes y débiles, y por lo tanto, la oportunidad de que las personas elijan un puesto de trabajo compatible con sus intereses, aspiraciones, necesidades, situación y experiencia previa.
3. *Búsqueda de Empleo.* Los servicios de Empleo con Apoyo deben considerar aquéllas actividades que mejor se ajustan a las necesidades de las partes implicadas. Existen algunos métodos que pueden resultar útiles para hallar un puesto de trabajo o una empresa adecuada como diseñar un currículo vitae, enviar cartas a empresas, llamar por teléfono a empresas sin previo aviso o participar en trabajos de prueba (aunque sea por un tiempo limitado).
4. *Implicación de la Empresa.* Las actividades comprendidas en esta fase dependen de la implicación de la empresa, así como del formato que toma la reunión con ésta, en la cual estarán presentes empresario, profesional del empleo con apoyo y posiblemente la persona en búsqueda de empleo.
5. *Dotación de apoyos dentro y fuera del lugar de trabajo.* El grado, cantidad y naturaleza del apoyo dedicado a una persona dependerán de sus necesidades, capacidades y situación laboral. El apoyo profesional debería desaparecer de forma gradual y sustituirse por el apoyo de los otros compañeros trabajadores. Tanto el grado de apoyo suministrado como la estrategia de sustitución deben ser planificados y examinados junto con los trabajadores, la empresa y el individuo. La provisión de apoyos dentro y fuera del lugar de trabajo sirve para dotar a la empresa de un mecanismo de apoyo y ofrecer a los trabajadores nuevos conocimientos y mayor capacidad de comprensión. Todo esto a su vez contribuye al desarrollo de apoyos naturales en el medio laboral.

Las medidas de apoyo que se lleven a cabo deben estar centradas en el individuo, y ser flexibles. Entre los apoyos dentro del lugar de trabajo encontramos: prestar ayuda y asesoramiento en temas de sociabilidad; designar a un tutor/compañero de trabajo; ayudar al trabajador con discapacidad a adaptarse a las costumbres y prácticas en el lugar de trabajo; determinar las oportunidades de ascenso; etc.

En lo que respecta a los apoyos fuera del lugar de trabajo los apoyos pueden centrarse en problemas de tipo práctico (transportes, indumentaria laboral, etc.); contacto con los profesionales de la salud y los servicios sociales; etc.

Cuadro 2.3. Fases del empleo con apoyo.

DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Los programas de empleo con apoyo involucran una variedad de acciones que deben implementarse a lo largo de las anteriores fases. Algunas se implementarán en las primeras fases, como la evaluación vocacional, las acciones de búsqueda de un empleo competitivo e integrarlo en la comunidad. Otras se desarrollan en fases más adelantadas, con objeto de ofrecer información a los empleadores sobre las personas con discapacidad intelectual y los apoyos necesario en el puesto trabajo, mantener el puesto de trabajo, etc. (Drake,

1998). Más específicamente, podemos diferenciar varios tipos de acciones en empleo con apoyo, en función del destinatario de las mismas, ya sea este la persona con discapacidad, la empresa o el personal de apoyo.

En cuanto a la personas con discapacidad las acciones más comunes son: (1) la orientación, asesoramiento y acompañamiento a la persona con discapacidad, elaborando para cada trabajador un programa de adaptación al puesto de trabajo; (2) el apoyo al trabajador en el desarrollo de habilidades sociales y comunitarias, de modo que pueda relacionarse con el entorno laboral en las mejores condiciones; (3) la formación específico del trabajador con discapacidad en las tareas inherentes al puesto de trabajo; (4) el seguimiento del trabajador y evaluación del proceso de inserción en el puesto de trabajo.

En cuanto a la empresa, las acciones más comunes son: (1) el asesoramiento e información a la empresa sobre las necesidades y procesos de adaptación del puesto de trabajo; (2) labores de acercamiento y mutua ayuda entre el trabajador, el empleador y el personal de la empresa que comparta tareas con el trabajador con discapacidad.

Por último, algunos autores nos ofrecen aportaciones teóricas y empírica de interés a cerca de cómo se evalúan los programas de empleo con apoyo.

Para Gaylord-Ross y Chadsey-Rusch (1991) el empleo con apoyo se puede evaluar a dos niveles. El primero es individual y se centra en la ejecución de la tarea, en los beneficios económicos, en la integración y en la satisfacción del consumidor. En el segundo nivel se puede evaluar el carácter del grupo o de carácter organizativo.

Frente a enfoques de tipo experimental o cuasi-experimental, Test (1994) planteó la importancia que tiene la validez social en la investigación sobre el empleo con apoyo y propuso una matriz en la que se clasificaban las distintas cuestiones que son objeto de estudio y que proporcionan validez social. Este autor cree conveniente que se realicen investigaciones dedicadas a ampliar los enfoques de medida de validez social del empleo con apoyo.

Hanley-Maxwell y Withney-Thomas (1995) defiende que la evaluación de los programas de empleo con apoyo se haga sobre la base de los conceptos de *Calidad Total*, para lo cual es necesario que se identifique a los consumidores y se examinen sus necesidades. Por tanto, ellos plantean que a la hora de investigar es necesario analizar el grado de implicación de los empleados en la toma de las decisiones de los programas de empleo con apoyo.

Siguiendo la estructura de los modelos de gestión de la Calidad (como EFQM), podemos clasificar la enorme variedad los estudios que evalúan la eficacia de programas de empleo con apoyo, en función de si se centran en los agentes, en el proceso o en los resultados.
En cuanto a los *agentes*, algunos trabajos han estudiado las funciones de los directores de empleo con apoyo en los programas de apoyo laboral (Brooke y Sale, 1990); las políticas que son cruciales para el éxito continuado de los programas (Wehman, West y Kregel, 1999); las actitudes de los empleadores ante la inserción laboral de las personas con discapacidad (Palavicini, 2004).

En cuanto al estudio de los *procesos* de inserción y apoyo laboral podríamos citar los trabajos de Rusch y Hughes (1988), Martin y Elrod (1989), Lee, Storey, Anderson, Goetz y Zivolich (1997), West, Kregel, Hernandez y Hock (1997), Unger, Parent, Gibson, Kane-Johnston y Kregel (1998), Serrá y Roselló (2000), Jenaro, Mank, Doose, Bottonly y Tuckerman (2002), Serra (2004), Izuzquiza (2005), Esteban y Jordán de Urríes (2006).

En cuanto a los *resultados* de los programas, se han justificado y documentado las ventajas sociales y personales del empleo con apoyo (Flórez, 2003; Alomar y Cabré, 2005); los cambios en las personas con discapacidad intelectual como consecuencias de sus experiencias de empleo con apoyo (Forrester-Jones, Jones, Heason y Di›Terlizzi, 2004; Jahoda, Kemp, Riddell y Banks, 2008); las mejoras en su calidad de vida (Verdugo y Vicent, 2004; Verdugo, Jordan de Urries, Jenaro, Caballo y Crespo, 2006); etc.

3. AGENTES Y RECURSOS QUE INTERVIENEN EN EL EMPLEO CON APOYO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

En las páginas anteriores hemos visto cómo el *empleo con apoyo* surge como consecuencia de las dificultades con las que se encuentran las personas con discapacidad intelectual para poder encontrar y desarrollar un trabajo; lo que ha hecho necesario recurrir a alternativas para que se les facilitara el camino hacia un trabajo digno en el que estas personas puedan desenvolverse con la mayor autonomía posible.

Se ha demostrado en distintos estudios y trabajos realizados que si comparamos con otras modalidades de inserción de carácter segregador, en el empleo con apoyo, los salarios son mejores, se produce una mejora en la integración social y es válido para todos los tipos de discapacidades (Mank, 1998). Desde hace tiempo, se sabe que el empleo afecta a la calidad de vida, al autoconcepto y a la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual (Koning y Schalock, 1991). El trabajador con discapacidad intelectual debe asumir desde el primer momento el gran esfuerzo que deberá desarrollar para incorporarse a un puesto de trabajo. También deberá estar dispuesto a desarrollar pautas de conductas adultas y responsables en los distintos ámbitos de su vida. Por tanto hay que ayudarle a que experimente que su nuevo rol de trabajador adulto y responsable, le proporcionará una serie de ventajas como son la independencia y la confianza en sí mismo. Ahora bien, para que la incorporación laboral tenga éxito es necesario que se hagan una serie de esfuerzos por parte de los agentes implicados en las personas con discapacidad. Estas incorporaciones laborales y que al principio son viables, pueden fracasar si no hay una responsabilidad por parte del trabajador con discapacidad, su entorno familiar, los profesionales implicados, el entorno de la empresa, los compañeros de trabajo, etc. El éxito y viabilidad de los programas de integración laboral, dependen también de un contexto político, social, económico y legislativo, que son los que promueven o frenan las iniciativas.

A continuación analizaremos con cierto detalle la influencia de los principales agentes y recursos que intervienen en el empleo con apoyo.

EMPRESA Y EMPLEADORES

Muchos empresarios tienen un absoluto desconocimiento sobre el potencial de las persona con discapacidad, lo cual les lleva a mantener una actitud poco comprometida y desconfiada con este tipo de trabajadores. A esto se añaden otra serie de dificultades como el desconocimiento de las ayudas a la contratación, el sistema de cuotas (en España, por ejemplo, existe la obligatoriedad de contratar el 2% de la plantilla a personas con discapacidad en empresas de más de 50 trabajadores fijos) y las dificultades para detectar puestos de trabajo concretos que consideren que pueden ser ocupados por personas con discapacidad.

El compromiso de las empresas con la promoción del empleo de personas con discapacidad es muy diferente de unos países a otros, dado que depende, en gran medida, de factores culturales y económicos, relacionados con las políticas de incentivos de cada país.

En un estudio reciente en varias Comunidades Autónomas españolas, Palavicini (2004) encontró que un 76% de las empresas nunca había empleado a trabajadores con discapacidad; un 51% proporciona orientación a los trabajadores nuevos, aunque el 84% manifiestan no ofrecer en esta fase información sobre la discapacidad. Tan sólo un 2 % de las empresas consultadas realizaba adaptaciones en el proceso de solicitud y selección de sus empleados, para facilitar el acceso a personas con discapacidad, así como en las condiciones de trabajo y en lugares y horarios de descanso y comida. Se encontró también una relación entre el tamaño de la empresa y la predisposición a contratar trabajadores con discapacidad, así como a adaptar loe entornos de trabajo. Estos datos no son, por tanto, muy positivos, si tenemos en cuenta que la actitud de las empresa y empleadores puede ser el mayor impedimento para el empleo de la personas con discapacidad (Bolton y Roessseler, 1985).

A pesar de todo esto, son cada vez más las empresas que cuentan en su plantilla con personas con discapacidad. Quizás las razones que llevan a esto puedan ser, cumplir con la normativa, mejorar la imagen de la empresa y darle un toque humanidad, entre otras cosas. También es cierto que, una vez que los empresarios han pasado por la experiencia de contratar a una persona discapacitada, su grado de satisfacción con el trabajador ha aumentado considerablemente, superando las expectativas iniciales, y que habitualmente, son los propios empresario los encargados de difundir lo positivo que resulta este tipo de iniciativa y animan a otros empresarios a que participen en las mismas. Sabemos que el empleo de personas con discapacidad intelectual reduce significativamente los prejuicios sociales de las personas que, de un modo u otro, participan (Phelan, Link, Stueve y Pescosolido, 2000).

FAMILIA

La familia es uno de los factores que más influyen en el proceso de incorporación. La normalización e integración de una persona con discapacidad no podrá ser efectiva hasta que en su entorno familiar no sea tratado con normalidad.

Normalmente, las familias adoptan una actitud sobreprotectora hacia la persona con discapacidad. Esta actitud supone una barrera para desarrollar la autonomía necesaria que posibilite a la persona con discapacidad desenvolverse en el entorno ordinario por sí misma. Otras veces se observan actitudes defensivas o minusvaloradoras hacia la persona discapacitada.

Como han mostrado Migliore, Grossi, Mank y Rogan (2008), estas actitudes tienen una influencia decisiva a la hora de seleccionar una modalidad de empleo, protegido o competitivo, de las personas con discapacidad.

Una vez superados estos problemas, al darse un asesoramiento adecuado, la familia empieza a adoptar una actitud que va a permitir a la persona con discapacidad intelectual ser más independiente y autónoma, facilitándole una vida lo más normalizada posible.

PREPARADOR LABORAL

Los recursos humanos específicamente destinados a proporcionar apoyo en el entorno laboral pueden tener un carácter especializado o no. El primero es ejercido por el preparador laboral, normalmente externo a la propia empresa, y con grado de intensidad variable en función de la fase de integración laboral en que se encuentra el trabajador con discapacidad. El preparador laboral, también denominado como *job coach* o *especialista en empleo en la comunidad* (Brooke, Wehman, Inge y Parent, 1995), es un profesional que asume el rol de intermediario entre el trabajador y la empresa y proporciona apoyo al trabajador. Este apoyo va más allá de la formación de competencias transversales, de tipo cognitivo, social o laboral. Se trata principalmente de tareas de *coaching* y ayuda *in situ* para afrontar las tareas laborales. El apoyo se consideraría *intenso* cuando el preparador ayuda o supervisa al trabajador durante prácticamente toda la jornada laboral. Se consideraría *intermitente* cuando estuviera presente sólo en días y momento puntuales, generalmente al comienzo y al final. Entre sus posibles funciones podemos especificar las siguientes:

- Sensibilizar, concienciar e informar a los compañeros y supervisores del trabajador con discapacidad acerca de las capacidades laborales de éste.
- Transmitir al trabajador pautas sobre actitudes laborales, hábitos de higiene, uso adecuado de períodos de descanso, ropa de trabajo adecuada, etc.
- Entrenar al trabajador en múltiples habilidades necesarias para desenvolverse en un entorno ordinario: uso de teléfonos públicos, resolución de problemas, etc.
- Entrenar al trabajador en las tareas propias de su puesto de trabajo, desarrollando para ellos un plan de intervención y diseñando los apoyos y ayudas técnicas que requiera. Para ello es importante el análisis y registro mediante el uso de fichas u otros instrumentos apropiados: ficha de secuenciación de tareas, ficha de análisis ambiental, cuestionario de reforzamiento, etc. La variación en el uso y la necesidad de elaborar estos registros están en función del nivel de dificultad de las diferentes tareas, y de las características del propio individuo.
- Modelar las interacciones sociales del trabajador hacia sus compañeros y supervisores y viceversa.

- Analizar exhaustivamente los entornos laborales, tareas del puesto y detectar los factores que van a incidir en el proceso de inserción.
- Colaborar en la realización de las tareas encomendadas cuando el nivel de productividad del trabajador no ha llegado al nivel exigido.
- Mantener una comunicación fluida con la familia para irles informando sobre el proceso de incorporación del joven con discapacidad.
- Finalmente, el preparador laboral se va retirando gradualmente del escenario del puesto de trabajo, a medida que el trabajador va siendo autónomo en el desempeño de sus tareas laborales. Esta retirada progresiva es muy importante y debe hacerse de manera programada (Bellver, Lloll, Rogeliló y Serra, 1993).

Una vez que el apoyo especializado (preparador laboral) realiza la fase primera del entrenamiento en el puesto de trabajo y su integración sociolaboral en su entorno inmediato, tras una evaluación exhaustiva para tener datos suficientes de que el trabajador con discapacidad intelectual, sabe realizar las funciones y tareas requeridas para el puesto de trabajo que ocupa. Entonces, tras comenzar la fase de seguimiento y evaluación a medio-largo plazo, por parte del apoyo especializado (preparador laboral), pasaríamos a centrarnos en otra figura que actualmente está cobrando un gran protagonismo, el apoyo ordinario o apoyo natural.

RECURSOS HUMANOS DE APOYO NATURAL

Verdugo y Jordán de Urríes (2001) definen el apoyo natural como "cualquier estrategia, recurso, relación, o interacción, proporcionada por personas, procedimientos, instrumentos o equipamiento que (a) se encuentran típicamente disponibles y/o son culturalmente adecuados en los ambientes de la comunidad en los que se desenvuelve una persona, (b) facilitan la obtención de resultados positivos en el ámbito profesional, personal y social, y (c) que incrementan la calidad de vida de la persona". (p. 122).

Por *recursos humanos de apoyo natural* nos referimos, por tanto, a cualquier persona que podemos encontrar en el entorno del puesto de trabajo, que no suele tener unos conocimientos específicos sobre inserción laboral, pero que supervisará o ayudará al trabajador con discapacidad en un entorno laboral normalizado. Se trata de un recurso que en los últimos años está cobrando gran importancia en este proceso de inserción laboral, hasta cambiar significativamente el rol del preparador laboral.

La consideración de este tipo de apoyo natural surgió por dos razones fundamentales: por un lado, la evidencia de que los apoyos externos al círculo de trabajo obstaculizan la plena integración de la persona con discapacidad (Kregel, 1994; Bellver, 1997); y por otro lado, el descubrimiento de un cúmulo de posibilidades de apoyo (humanas y materiales) que existían de manera natural y que sólo requerían ser aprovechadas. De hecho Nisbet (1992) sugería que la confianza en el personal y en el entorno refuerza el potencial para una inclusión más eficaz que la confianza en el personal y servicios especializados.

En definitiva, los modelos actuales consideran que las empresas y los compañeros de trabajo

tienen una mejor capacidad de proporcionar el apoyo natural necesario. Una excesiva dependencia de los *job coaches* y unos procesos de formación diferenciados del resto de trabajadores interfieren negativamente en el rendimiento, participación e integración de la persona con discapacidad en la empresa (O'Brien, 1990). Además, la diversidad de candidatos y la amplia gama de actividades profesionales que exigen la presencia de una persona especializada y cualificada hacen imposible el papel del preparador laboral como el único entrenador de un puesto de trabajo. Por lo tanto, es esencial contar con trabajadores de la empresa que ejerzan funciones de apoyo natural en el mismo lugar de trabajo.

En este sentido, West, Kregel, Hernandez, y Hock (1997) encontraron que las empresas utilizaban a los compañeros de trabajo o supervisores para llevar a cabo la formación inicial basada en habilidades y conductas propias del trabajo en el 41,5% de sus casos de inserción laboral de personas con discapacidad. Los compañeros de trabajo o supervisores proporcionaron supervisión y seguimiento a lo largo de los servicios en el 56,3% de sus casos.

Unger, Parent, Gibson, Kane-Johnston y Kregel (1998) comprobaron que los supervisores y compañeros de trabajo participaban activamente cuando la persona requiere de apoyo en el aprendizaje de *cómo hacer el trabajo* (76%), o *completar las tareas requeridas* (51%), y, en menor medida cuando se necesitaba apoyo en el tratamiento de *cuestiones relacionadas con el trabajo* (34%). El preparador laboral rara vez fue designado como el principal proveedor de apoyo cuando las necesidades del trabajador con discapacidad eran *aprender a hacer el trabajo*, *obtener ayuda para completar el trabajo*, o *abordar cuestiones relacionadas con el trabajo*.

Ohtake y Chadsey (2001) propusieron seis alternativas para gestionar los apoyos naturales: (1) apoyo autónomo por parte de los compañeros de trabajo (el apoyo es iniciado y proporcionado por los compañeros de trabajo); (2) apoyo sugerido desde los preparadores laborales a los compañeros de trabajo (los preparadores laborales pueden aconsejar o solicitar sugerencias de los compañeros de trabajo, pero son estos últimos los que proporcionan el apoyo); (3) apoyo de los compañeros de trabajo gestionado por los preparadores laborales (los preparadores laborales deciden el tipo de apoyo y proporcionan instrucciones a los compañeros de trabajo de cómo el apoyo puede ser aplicado); (4) apoyo instructivo de los compañeros de trabajo (los preparadores laborales determinan el apoyo que se necesita y la estrategia que hay que aplicar y enseñan a los compañeros de trabajo cómo aplicar el apoyo); (5) entrenamiento directo por parte del preparador laboral con ayuda de los compañeros de trabajo (los preparadores laborales planean y aplican el apoyo, pero pueden pedir sugerencias a los compañeros de trabajo sobre el tipo de apoyo, la forma de aplicar el apoyo y la evaluación del apoyo); (6) entrenamiento directo por parte del preparador laboral (el apoyo es iniciado y proporcionado por los preparadores laborales sin el aporte de los compañeros de trabajo).

Con todo, apenas hemos encontrado estudios que nos orienten sobre las estrategias más eficaces para utilizar en un puesto de trabajo en particular. Mank, Oorthuys, Rhodes, Sandow y Weyer (1992) concluyeron que un entrenamiento eficaz para enseñar a los compañeros de trabajo que presentan una discapacidad severa tiene las siguientes características: (a) que

proporcione el tipo y la cantidad de asistencia correcta; (b) que mida el grado de aprendizaje; y (c) que refuerce lo que se ha aprendido.

Hagner, Butterworth y Keith (1995) aplicaron una entrevista semiestructurada en 16 servicios de empleo y en 17 escuelas. Los resultados obtenidos arrojaron una serie importante de sugerencias relativas a la adecuada implicación en el desarrollo profesional de las personas necesitadas de estos apoyos, de la familia y los amigos, así como al modo de facilitar la interacción social con los compañeros tanto dentro del trabajo como fuera de él.

Cabe suponer que estas estrategias dependerán de las necesidades del trabajador con discapacidad, de las habilidades y deseos de los compañeros de trabajo y de la cultura del lugar de trabajo (Ohtake y Chadsey, 2001). Los apoyos laborales deben posibilitar que el trabajador se desenvuelva con la mayor autonomía posible (Verdugo y Jenaro, 1993). Esta meta es especialmente compleja cuando las demandas laborales plantean ciertas exigencias de autorregulación por parte del trabajador y éste presenta una discapacidad intelectual.

Si bien las estrategias de apoyo natural y la interacción entre el trabajador con discapacidad y los compañeros que les prestan ayuda no han sido suficientemente estudiadas (lo que constituye uno de los objetivos de nuestro trabajo), contamos con muchas pruebas de la eficacia de este tipo de recursos de apoyo.

Rhodes, Sandow, Mank, Buckley y Albin (1991) demostraron que las *instrucciones precisas*, la *supervisión*, el *análisis del trabajo* y las *estrategias de auto-gestión* se pueden enseñar a los supervisores y compañeros de trabajo, en lugar de ser usadas únicamente por los preparadores laborales para apoyar al empleado con discapacidad. Hagner, Cotton, Goodall y Nisbet, (1992) describieron incluso un caso en el que el trabajador con discapacidad trabajó mejor con el apoyo de uno de sus compañeros de trabajo que con el apoyo de su preparador laboral.

Otras investigaciones han demostrado que, con sólo unas breves sugerencias de los preparadores laborales hacia los compañeros de trabajo, estos interactuaron socialmente de forma exitosa con el trabajador con discapacidad (Rogan, Hagner y Murphy, 1993), siendo capaces de proporcionar un rango amplio de entrenamiento y ayuda a los trabajadores con discapacidad (Butterworth, Wthitney y Shaw, 1997).

Mank *et al*., (1999) encontraron que los apoyos prestados por los compañeros y supervisores tienen un efecto positivo en el rendimiento profesional, facilitan y fortalecen de forma natural la integración en las rutinas de trabajo, en la cultura de la empresa y en las relaciones interpersonales, siendo tanto más eficaz, cuanto mayor será su participación en el periodo de formación y adaptación inicial, así como en el seguimiento del proceso de integración.

Recursos materiales de apoyo natural

Cuando hablamos de recursos materiales de apoyo laboral nos referimos a todo tipo de infraestructuras, tecnologías y materiales de carácter extraordinario, ya sean complejos

o sencillos, destinadas a compensar las limitaciones derivadas de una determinada discapacidad o que facilitan la integración laboral de este tipo de trabajadores. Algunos pueden estar más o menos estandarizados (e incluso disponibles para otros trabajadores sin discapacidad). Otros, por el contrario, deben diseñarse "ad hoc", de modo que satisfagan necesidades específicas, no ya de una discapacidad, sino más bien de cada persona. No se trata, por tanto, solo de recursos que facilitan la movilidad. Si a las personas con discapacidad física se les proporcionan adaptaciones materiales del entorno en el que viven, que les permiten moverse y adquirir cierta autonomía personal, a las personas con discapacidad intelectual se les debe proveer de apoyos que desarrollen sus habilidades personales con la máxima facilidad posible.

Actualmente se está estudiando la eficacia de determinadas herramientas que hacen uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para ayudar a las personas con discapacidad intelectual a ser más autónomas, sin necesidad de depender de un preparador laboral que les recuerde cómo llevar a cabo las tareas. Entre ellas podemos encontrar (1) la aplicación informática *Tutor-Lagun (*Tutor-Compañero*),* creada por Iñaki Alkorta, director general del Grupo Gureak, a partir de una idea original de Down España; (2) el *Plan Avanza*, proyecto financiado por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio a través del subprograma Avanza Ciudadanía Digital, o (3) el *Proyecto Azahar*, desarrollado por el Grupo de Autismo y Dificultades del Aprendizaje del Instituto de Robótica de la Universidad de Valencia, con el impulso de la Fundación Orange.

El *Tutor-Lagun* es una herramienta fácil de manejar y permite su personalización través de otros programas, como Power-Point o Photoshop. También puede descargarse en diversos terminales, como por ejemplo un ordenador personal, un teléfono móvil o una agenda electrónica. A través de imágenes y textos de fácil lectura, indica al usuario de forma instantánea el orden en que ha de desarrollar las tareas, ya sean domésticas o laborales, y cuando las ha finalizado. No sólo está destinado para personas con discapacidad intelectual sino también para personas mayores con deterioro cognitivo. En definitiva, se trata de un sistema de apoyo que ofrece información y ayuda al instante sobre la forma de ejecutar determinadas tareas, de una manera personalizada, gráfica y adaptada a las características de cada usuario. La Fundación Academia Europea de Yuste ha divulgado esta iniciativa a nivel regional, nacional e incluso europeo.

En cuanto al *proyecto Avanza*, tiene como objetivo favorecer la adaptación al puesto de trabajo de las personas con discapacidad intelectual ligera o moderada a partir del desarrollo y aplicación en experiencias reales de empleo de un sistema TIC. Este sistema se basa en una aplicación de escritorio, sobre la que se crean y administran las prestaciones del sistema, y una aplicación portátil, tipo PDA, sobre la que el usuario final podrá hacer uso de dichas prestaciones.

Respecto al *proyecto Azahar*, tiene como objetivo elaborar un conjunto de aplicaciones de comunicación, ocio y planificación que, ejecutadas a través del teléfono móvil, ayuden a mejorar la calidad de vida y la independencia de las personas con autismo. Las aplicaciones contienen pictogramas, imágenes y sonidos totalmente adaptables a cada usuario, pudiendo utilizarse fotos de las propias personas y de sus familiares, así como sus voces. Todas las

aplicaciones, así como las guías pedagógicas que ofrecen pautas para poder utilizarlas, se pueden encontrar gratuitamente en el portal del proyecto.

Como sabemos, si hay algún aparato que tanto niños, jóvenes o adultos, con o sin discapacidad, utilizan con mayor frecuencia es el teléfono móvil. No obstante, en el estudio que hemos llevado a cabo (véase capítulo VI) apostamos por herramientas poco invasivas que permitan aumentar la autonomía de las personas con discapacidad intelectual. Para ello, se han utilizado apoyos gráficos en formato papel, que pueden ser diseñados, aplicados y utilizados en el mismo momento en el que a la persona con discapacidad intelectual se le presenta realizar una tarea, ya sea nueva o no. Todo ello sin necesidad de esperar a que sean diseñadas e introducidas en una plataforma móvil.

4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL EMPLEO CON APOYO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Durante muchos años se ha considerado que las personas con discapacidad intelectual no podían ejercer trabajos en empresas del mercado abierto, estudiar en escuelas ordinarias o participar en las relaciones sociales de la comunidad. Sin embargo, las investigaciones realizadas en este sentido, indican que el tipo de discapacidad, diagnóstico psiquiátrico u otra situación de partida vulnerable dicen muy poco acerca del potencial de trabajo de estas personas.

En 1972, Gold y sus colaboradores, en un proyecto denominado *Try Another Way*, aportaron las primeras pruebas de que las personas con discapacidades cognitivas graves conseguían desempeñar tareas laborales, relativamente complejas, si se les suministraba el apoyo adecuado. Otros estudios realizados sobre los factores de éxito en el empleo de las personas con enfermedad mental concluirán que no existía una relación entre diagnóstico o sintomatología psiquiátrica y el rendimiento laboral (Anthony y Jasen, 1984; Douzinas y Carpenter, 1981). Parece, por el contrario que son otras las variables más relevantes que condicionan el éxito del empleo con apoyo, así como sus repercusiones en la calidad de vida de los participantes.

CONDICIONANTES DE LA INSERCIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Cuando se analizan las variables que pueden predecir el éxito en la adaptación de un trabajador con discapacidad intelectual a un trabajo en la modalidad de empleo con apoyo poodemos diferenciar factores de carácter interno y personal, por un lado, y las de índole externo o ambiental, por otro (Fornes, Rosenberg, Rocco y Gallagher, 2006).

Lógicamente las propias *capacidades intelectuales*, así como las limitaciones cognitivas asociadas, constituyen uno de los principales factores que influye en la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual y su conducta adaptativa en general (Sparrow y Cicchetti, 1984; Widamen, Gibbs y Geary, 1987). Algunos estudios sugieren que el nivel de

desarrollo cognitivo es un buen predictor del éxito en el empleo competitivo (McDermott, Martic y Butkus, 1999; Moore, Harley y Gamble, 2004).

Más concretamente, la atención, la memoria, percepción visual y lenguaje se han mostrado como aspectos deteriorados de la cognición en las personas con discapacidad intelectual (Bergen y Mosley, 1994; Fidler, Most, y Guiberson, 2005; Haxby, 1989; Palmer, 2006; Purser y Jarrold, 2005; Vicari, 2004). Estas deficiencias cognitivas pueden ayudar a explicar por qué las personas con discapacidad intelectual tienen dificultades en la realización de las tareas propias del trabajo a pesar de la disponibilidad de apoyos en el mismo (Chen, 2002). El efecto de las funciones cognitivas en el trabajo ha sido documentado también en otros grupo de personas con trastornos de personalidad, como la esquizofrenia (McGurk y Mueser, 2004).

En esta misma línea, Su, Lin, Wu y Chen (2007), en un estudio que pretendía determinar la relación entre las funciones cognitivas y el empleo en personas con discapacidad intelectual, concluyeron que la atención y la memoria son funciones que están asociadas al empleo. Estas, junto con la orientación espacio temporal, la codificación de símbolos y la capacidad de comprensión (conceptos abstractos relativos a temas sociales) se mostraron como fuertes predictores del éxito en el empleo.

Otros factores de índole personal que afectan al éxito en el trabajo son las relacionadas con la *competencia social* del trabajador con discapacidad intelectual (Rosenberg y Brady, 2000). Está documentada la influencia de las habilidades de comunicación verbal y no verbal con los supervisores y compañeros (Greenspan y Shoultz, 1981); las habilidades de solución de problemas y de afrontamiento del estrés en el trabajo (Greenspan y Shoultz, 1981; Hill, Wehman, Hill, y Goodall, 1985); las habilidades y actitudes de cooperación, iniciativa, responsabilidad, así como para pedir asistencia a un supervisor o compañero (Lagomarcino, Hughes, y Rusch, 1989).

Otras variables que han mostrado tener influencia es el *cumplimiento de las obligaciones laborales*, entendidas estas como la calidad (proporción de errores) y cantidad (producción) de las tareas propias del trabajo (Roserberg y Brady, 2000); *las habilidades para desenvolverse en la vida cotidiana,* particularmente las relacionadas con la gestión económica y de los propios recursos, la planificación de actividades (Bellamy, Rhodes, Mank, y Albin, 1988). Tampoco hay que olvidar la propia *motivación* del trabajador con discapacidad intelectual como factor interno que va a influir en cómo se desenvolverá en su puesto de trabajo.

Entre los factores de índole *externo*, la familia, la formación y el apoyo, así como las características del entorno de trabajo se muestran como variables relevantes, que afectan al éxito en el empleo en las personas con discapacidad intelectual.

En una investigación reciente, Migliore *et al.* (2008) estudiaron qué factores influyen en los adultos con discapacidad intelectual y sus familias en la elección entre talleres protegidos y el empleo competitivo. A partir de entrevistas estructuradas a 210 personas con discapacidad intelectual, 185 familias y 224 trabajadores estudiaron quiénes y por qué apoyaban la decisión de la modalidad más apropiada. La mayoría de las familias se decantaban a favor de los talleres protegidos por las siguientes razones: seguridad (69%), transporte (69%),

colocación a largo plazo (66%), horas de trabajo (59%) y beneficios por discapacidad (57%). Las personas con discapacidad intelectual indicaron las siguientes razones: transporte (69%), colocación a largo plazo (68%), beneficios por discapacidad (67%), seguridad (59%), horas de trabajo (59%), y habilidades laborales (59%).

Cuando un individuo tiene unas necesidades, habilidades, capacidades e intereses congruentes con el trabajo a desempeñar y con el entorno laboral, su motivación por el trabajo se mantiene (Holland, 1985). La importancia de este *ajuste* se acentúa en el caso de la persona con discapacidad intelectual, cuando no ha adquirido el grado de flexibilidad necesario. La congruencia entre la persona y el entorno laboral aumenta la satisfacción y la realización en el trabajo (Leanch, 2002).

EFECTOS EN LA CALIDAD DE VIDA

Como ya hemos visto, el empleo ordinario con apoyo ha tenido un desarrollo lento, en gran parte debido a que necesita de una asignación de recursos materiales y profesionales, mayor que los Centros Especiales de Empleo (CEE) y los enclaves laborales (para un mismo número de trabajadores), y menos alternativas de financiación por parte de las administraciones (Laloma, 2007). Sin embargo, contamos con bastantes evidencias de la eficacia de programas de empleo con apoyo en la mejora de la productividad y la calidad de vida alcanzada en personas con discapacidad (para una revisión véase Test 1994; Jordán de Urríes y Verdugo, 2003).

A través del Proyecto ALSOI, Verdugo y Vicent (2004) analizaron la percepción subjetiva que las personas con discapacidad intelectual, que están trabajando en programas de empleo con apoyo, tienen sobre su calidad de vida. Se trataba de un proyecto transnacional en el que participaron 5 organizaciones de países como Islandia, Italia, España y Escocia. Se contó con una muestra integrada por un total de 49 personas con discapacidad intelectual, que se distribuyen en 12 grupos de discusión, y a su vez 60 personas con discapacidad intelectual fueron entrevistadas. Todos los participantes de los grupos de discusión afirmaron la importancia de tener un empleo y el cual es necesario para sentirse más felices. Sin embargo, algunos participantes de los grupos de discusión mostraron una actitud crítica con la educación y formación profesional que habían recibido.

Por su parte, Alomar y Cabré (2005) analizaron y comprendieron el comportamiento de las variables personales, laborales y sociales que pueden prever el éxito en la adaptación de un trabajador con discapacidad intelectual a un trabajo en una empresa ordinaria en la modalidad del empleo con apoyo. Participaron 10 jóvenes con discapacidad intelectual (elegidos aleatoriamente de una muestra entre los integrantes de una relación de jóvenes que fueron facilitados por la dirección del Projecte Aura), sus familias, su preparador laboral y el supervisor de la empresa. Consideraron la modalidad de empleo con apoyo como una muy buena opción para la inserción laboral de personas con graves discapacidades intelectuales en el mundo laboral competitivo no sólo por los beneficios que conlleva para el trabajador en cuanto a crecimiento personal, satisfacción y mejor calidad de vida, sino también por los beneficios que reporta al entorno comunitario.

Verdugo, Jordan de Urries, Jenaro, Caballo y Crespo (2006) investigaron cuál de las características del empleo con apoyo incrementa la calidad de vida y si la calidad de vida es mayor en trabajadores de empleo con apoyo o en los que asisten a centros de empleo protegido de España. En la muestra participaron dos grupos, uno correspondía a trabajadores que se encontraban en la modalidad de empleo con apoyo, y otro, a trabajadores de centros de empleo protegido. No encontraron diferencias entre los dos grupos en relación a la calidad de vida pero los resultados indican que en empleo con apoyo, los niveles mayores de tipicidad son asociados con una calidad de vida superior y que el tratamiento de ciertas características de apoyo y el trabajo, como las horas de apoyo directo externo, están relacionadas con la mejora de la calidad de vida de los trabajadores.

Jahoda, Kemp, Riddell y Banks (2008) examinaron el impacto del empleo con apoyo en el bienestar socio-emocional de las personas con discapacidad intelectual. Realizaron una búsqueda sistemática para medir los resultados en relación a la calidad de vida, vida social y autonomía. Manifestaron que mientras los resultados relacionados con la calidad de vida, el bienestar y la autonomía fueron muy positivos, se percibió una insuficiente aceptación social de las personas con discapacidad intelectual.

APOYO A LA AUTORREGULACIÓN DE TAREAS LABORALES

Como vimos en el primer capítulo, el aprendizaje autorregulado es el proceso por el cual las personas actúan metacognitivamente y son participantes activos en su propio aprendizaje (Zimmerman y Martínez Pons, 1988). Actuar metacognitivamente supone la capacidad de planificar, ejecutar ordenadamente, evaluar y autorregular nuestras propias operaciones mentales (Flavell, 1971). Requiere también gestionar aspectos afectivos del compromiso con la tarea, el esfuerzo y uso eficaz de estrategias, así como la percepción de los errores como una oportunidad para aprender (Perry y VandeKamp, 2000).

Los numerosos estudios sobre aprendizaje autorregulado en el ámbito educativo han comprobado que los estudiantes con un nivel elevado de autorregulación del aprendizaje tienen un buen rendimiento académico, una percepción elevada de autoeficacia y una fuerte motivación intrínseca (Zimmerman, 1990; Pintrich, 2000; Butler y Winne, 1995). Sin embargo, apenas contamos con estudios que hayan examinado directamente la influencia de esta variable en entornos laborales y con personas con discapacidad intelectual. De hecho, la inmensa mayoría de las experiencias de integración laboral de personas con discapacidad intelectual se han realizado en entornos laborales muy estructurados, con tareas rutinarias o con un grado de exigencia cognitiva muy bajo, que no demandan competencias de aprendizaje autorregulado (véase una revisión de estas experiencias en Canals, 2003; Pallisera, Fullana, y Vila, 2005).

En los puestos de trabajo que requieren autorregulación los apoyos pueden propiciar una excesiva dependencia respecto a las ayudas que determinados agentes (como el preparador laboral) pueden proporcionar. La preparación laboral y la provisión de apoyos en el puesto de trabajo deben ir encaminadas a facilitar la autonomía y autodeterminación de la persona, lo cual requiere también potenciar al máximo las capacidades cognitivas que

posibilitan la regulación de la propia conducta, la comprensión, el razonamiento, la solución de problemas.

En el caso de los trabajadores con discapacidad intelectual esta pretensión requiere abordar tres cuestiones específicas. El aprendizaje autorregulado, requiere, en primer lugar, que el sujeto adquiera un sistema conceptual y lingüístico adecuado para comprender y afrontar las diversas demandas laborales. En segundo lugar, es necesario un apoyo sistemático y específico para que estas personas aprendan a planificar y evaluar su actividad laboral (Pintrich, 2000). Más allá del aprendizaje de habilidades y rutinas laborales, es necesario que aprendan a planificar el propio comportamiento y tomar decisiones estratégicamente, en función de los condicionantes de cada tarea. Como también hemos justificado, la autoestima, los estilos atribucionales y el tipo de motivación de los sujetos tienen una extraordinaria influencia en la autorregulación del aprendizaje. Las capacidades metacognitivas no sólo controlan los procesos cognitivos, sino también, motivacionales, volitivos y emocionales (Zimmerman y Pons, 1988). Para potenciar dichas capacidades las experiencias de aprendizaje deben, en tercer lugar, propiciar el aprendizaje de estrategias motivacionales, dirigidas a planificar metas a medio y corto plazo, a controlar la atención y el esfuerzo, a autorreforzarse, etc.

La ayuda que ofrece el preparador laboral e incluso los compañeros de trabajo, como apoyo en la fase inicial de inserción laboral, debería fundamentarse en estos mismos principios. No es suficiente con ayudar a los trabajadores con discapacidad intelectual a realizar correctamente sus tareas laborales. Lo fundamental es que esta colaboración sea progresivamente interiorizada, de modo que acabe siendo el propio trabajador quien establezca autónomamente las metas, planifique sus acciones y supervise sus resultados. Los trabajadores con discapacidad intelectual pueden alcanzar suficientes cotas de autorregulación y transferencia de las habilidades aprendidas, si antes han tenido suficientes experiencias de participar, con la ayuda de otro, en procesos de regulación de las tareas que deben desarrollar. Ahora bien, lo que interiorizan es su papel en la actividad conjunta con el preparador, de modo que si éste último se limita a dar instrucciones y el trabajador no participa en generarlas (al menos en parte), no aprenderá a autorregular, ni adquirirá la autonomía necesaria.

Por otro lado, para que los trabajadores con discapacidad intelectual adquieran un adecuado grado de autonomía no basta con un entrenamiento previo de habilidades laborales. No tiene sentido preparar a una persona con discapacidad física para subir escaleras mediante ejercicios de fuerza o coordinación. Sobre todo es necesario dotar las instalaciones de rampas o ascensores que faciliten el acceso. Igualmente, el apoyo laboral en tareas de una exigencia cognitiva relativamente elevada, requiere la introducción en el puesto de trabajo de apoyos instrumentales, previamente entrenados, que faciliten el afrontamiento de las tareas laborales, sin la ayuda directa del preparador.

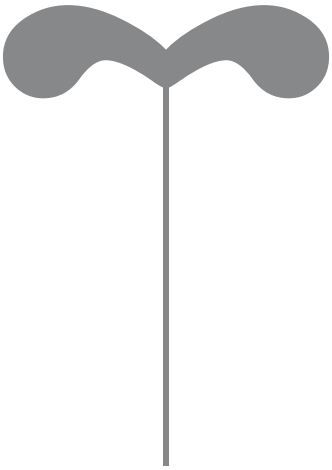
En un estudio previo obtuvimos información preliminar sobre las posibilidades de un programa de apoyo laboral, basado en estas ideas (véase Becerra, Montanero, Lucero y González, 2008). Concretamente estudiamos la evolución de dos personas con discapacidad intelectual que recibieron apoyo especializado en tareas laborales con una elevada exigencia cognitiva (un puesto de auxiliar administrativo en un servicio público). Se trataba de tareas

que requieren habilidades de autorregulación, relacionadas con comprender instrucciones relativamente complejas, planificar y supervisar la propia actividad, transmitir información precisa a los clientes o usuarios del servicio, derivar solicitudes, manejar aparatos con instrumentación diversa, clasificar documentos, etc. La evaluación de los criterios de realización de dichas tareas, antes, durante y al final del programa de apoyo, ofreció indicios muy positivos de la progresiva y exitosa adaptación de los dos trabajadores con discapacidad a las demandas laborales del puesto de trabajo. Particularmente, se puso de manifiesto una mejora sustancial en las habilidades de planificación, ejecución y autosupervisión de dichas tareas, así como en las competencias laborales que requieren comportamientos estratégicos, no simplemente rutinarios, y un elevado grado de autorregulación.

Por otro lado, la observación participante durante la ejecución del programa de apoyo, nos permitió documentar algunas dificultades que los trabajadores encontraban en los procesos de planificación y autorregulación de las tareas laborales, así como ayudas que resultaron eficaces. El diseño de materiales de apoyo a la autorregulación (como hojas de registro, diagramas jerárquicos y croquis) parecen facilitar el traspaso de control y el grado de autonomía necesario en dichos procesos, después de las actividades de entrenamiento cognitivo, a medida que el preparador laboral retiraba su ayuda directa. Además, encontramos diversos incidentes críticos que evidencian el potencial de estos trabajadores y su capacidad para planificar el afrontamiento de demandas relativamente complejas, tomar decisiones ante situaciones imprevistas y solicitar adecuadamente ayuda.

Los resultados obtenidos en estos estudios ofrecen, por tanto, indicios positivos acerca de la posibilidad de entrenar y transferir a contextos laborales de empleo con apoyo habilidades cognitivas de autorregulación. Sin embargo, es necesario continuar investigando más específicamente los obstáculos y las alternativas para el apoyo laboral a personas con discapacidad en tareas que requieran un alto grado de autorregulación.

capítulo III



CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL EMPLEO CON APOYO EN ESPAÑA

1. EL SISTEMA DE FORMACIÓN Y CUALIFICACIÓN PROFESIONAL ESPAÑOL

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, ordena un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación que pueda responder con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas. Con este fin se crea el *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*, en cuyo marco deben orientarse las acciones formativas programadas y desarrolladas en coordinación con las políticas activas de empleo y de fomento de la libre circulación de los trabajadores.

El sistema normalizado de enseñanzas profesionales en España comienza propiamente con la Ley de Formación Profesional de 1955, cuyo fin fue impulsar las, enseñanzas profesionales como parte del Sistema Educativo general. Con la instauración del régimen democrático y la promulgación de la Constitución Española se crea el Instituto Nacional de Empleo en 1978. Un poco más tarde, por la Orden Ministerial de 31 de julio de 1985, se promulga el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) y se crea el Consejo General de la Formación Profesional, que se considera por algunos autores como el nacimiento del sistema español moderno de formación profesional. En este Consejo se integran representantes de la Administración, organizaciones empresariales (CEOE y CEPYME) y organizaciones sindicales (UGT, CCOO), a los que se añadieron en 1997 los de las Comunidades Autónomas. Con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, se regula el nuevo subsistema de formación profesional reglada. En este texto normativo ya se esboza la idea de la formación permanente como orientación de la política educativa, que culmina con el II Programa Nacional de Formación Profesional (1998-2002) y la Ley Orgánica 5/2002, de 19 junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

A partir de esta etapa, la formación profesional se ha configurado en España como un sólo sistema, que integra “el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica” (Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2002, p. 22440). Este sistema da cabida a tres modalidades de acciones: “incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales”. La ley pretende una armonización del *sistema integral* (artículo 1, Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional), en el cual se ubican tres subsistemas que desarrollamos a continuación.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA

La formación profesional tiene por finalidad preparar a los alumnos y a las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática y al aprendizaje permanente.

La Formación Profesional reglada se imparte en el ámbito del sistema educativo y es competencia, por tanto, de la Administración educativa, general o autonómica, en función de las transferencias efectuadas. Se define por su objetivo, es decir, sin perjuicio de su finalidad educativa, su meta es ofrecer cualificaciones profesionales que garanticen la empleabilidad de sus titulados. Es aquella que, dentro del sistema educativo, capacita para el desempeño cualificado de las distintas profesiones.

Formación profesional de base

Entendemos por formación profesional de base el conjunto de habilidades y conocimientos técnicos y científicos básicos que reciben todos los alumnos en la ESO y el Bachillerato a través de las materias optativas En este sentido, la formación profesional de base en la Educación Secundaria Obligatoria se sustenta en una formación tecnológica elemental (en el área de Tecnología). Por su parte, en el Bachillerato se concreta en varias materias, propias de las distintas modalidades. A esto hay que añadir el espacio de optatividad que permite a los centros ofrecer otras materias más específicas requeridas en la formación profesional específica por los ciclos formativos. Este es el caso de materias como procesos administrativos y de comunicación, diseño asistido por ordenador, etc.

La formación profesional especial para los alumnos con necesidades educativas especiales se entendía en el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, como un continuo educativo, desde la adaptación de los programas ordinarios de garantía social, hasta la modalidad específica de programas de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales, o al componente de formación profesional de base que, en su caso, se incluya en los programas de formación para la transición a la vida adulta que se impartan en los Centros de Educación Especial.

A partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se establecen los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que substituyen a los Programas de Garantía Social (PGS). Cabe decir que la finalidad y los destinatarios son muy similares. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial están destinados al alumnado mayor de 16 años que no haya obtenido el título de Graduado en ESO. El objetivo de los programas de cualificación profesional inicial es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir

estudios en las diferentes enseñanzas. Los programas de cualificación profesional inicial incluyen tres tipos de módulos:

- Módulos específicos referidos a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel uno del Catálogo citado.
- Módulos formativos de carácter general, que amplíen competencias básicas y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral.
- Módulos de carácter voluntario para los alumnos, que conduzcan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y que podrán cursarse de manera simultánea con los módulos a los que se refieren los anteriores párrafos a) y b) o una vez superados estos.

En estos programas pueden participar los centros educativos, las corporaciones locales, las asociaciones profesionales, las organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales, bajo la coordinación de las Administraciones educativas. Tienen una duración mínima de 1050 horas (900 horas en el centro y 150 h. como mínimo en Formación en Centros de Trabajo o Trabajo Productivo en Empresas) y máxima de 1800 horas, con posibilidad de permanecer hasta un curso más (la evaluación positiva no implica agotar los plazos). El horario y jornada variará en función de las necesidades/modalidades. Una vez superado el PCPI el alumnado puede acceder a un Ciclo Formativo de Grado Medio (después de la superación de la prueba de acceso) o al mercado laboral.

Por su parte, los programas de *Transición a la Vida Adulta,* regulados por Orden de 22 de marzo de 1999, están dirigidos a alumnos de más de 16 años y menos de 21, cuya discapacidad intelectual ha hecho que el desarrollo de su etapa básica de formación haya tenido que cursarse en un Centro Específico de Educación Especial con adaptaciones muy significativas en las diferentes áreas del currículo. Cuenta, por tanto, con niveles de competencia alejados de los necesarios para beneficiarse de Programas de Iniciación Profesional Especial desarrollados en los Centros de Educación Especial y es previsible que tenga dificultades de inserción laboral incluso en los Centros Especiales de Empleo.

Los Centros de Educación Especial son los únicos en los que este tipo de programa es ofrecido, teniendo establecida una ratio de 3-5 alumnos. La duración prevista es de dos cursos académicos organizados en un único ciclo, si bien ésta puede prolongarse cuando el alumno lo requiera y sea aconsejable prolongar la escolarización.

Estos programas tienen el propósito de preparar a un alumnado con necesidades educativas especiales muy significativas para que evolucione hacia la condición de adulto con la mayor competencia personal que permitan sus facultades. Por eso, la estructura curricular establecida, pretende apuntalar y desarrollar capacidades y hábitos de autonomía y bienestar personal y desenvolvimiento en entornos naturales así como, en la medida de lo posible, instaurar algunas habilidades laborales básicas de carácter polivalente.

Los programas de formación para la transición a la vida adulta se estructuran en ámbitos de experiencia que permitan contextualizar al máximo los aprendizajes. Los ámbitos de experiencia de los programas de formación de transición a la vida adulta son: autonomía

personal en la vida diaria; integración social y comunitaria; y orientación y formación laboral.

Estos programas tendrán un total de veinticinco horas semanales, en la que ocho horas corresponden al ámbito de autonomía personal en la vida diaria, otras ocho horas para el ámbito de integración social y comunitaria y nueve horas para el tercer ámbito de experiencia. La *orientación y formación laboral* se trabaja por medio de talleres como pueden ser mantenimiento de edificios, peluquería, jardinería…

Formación profesional específica

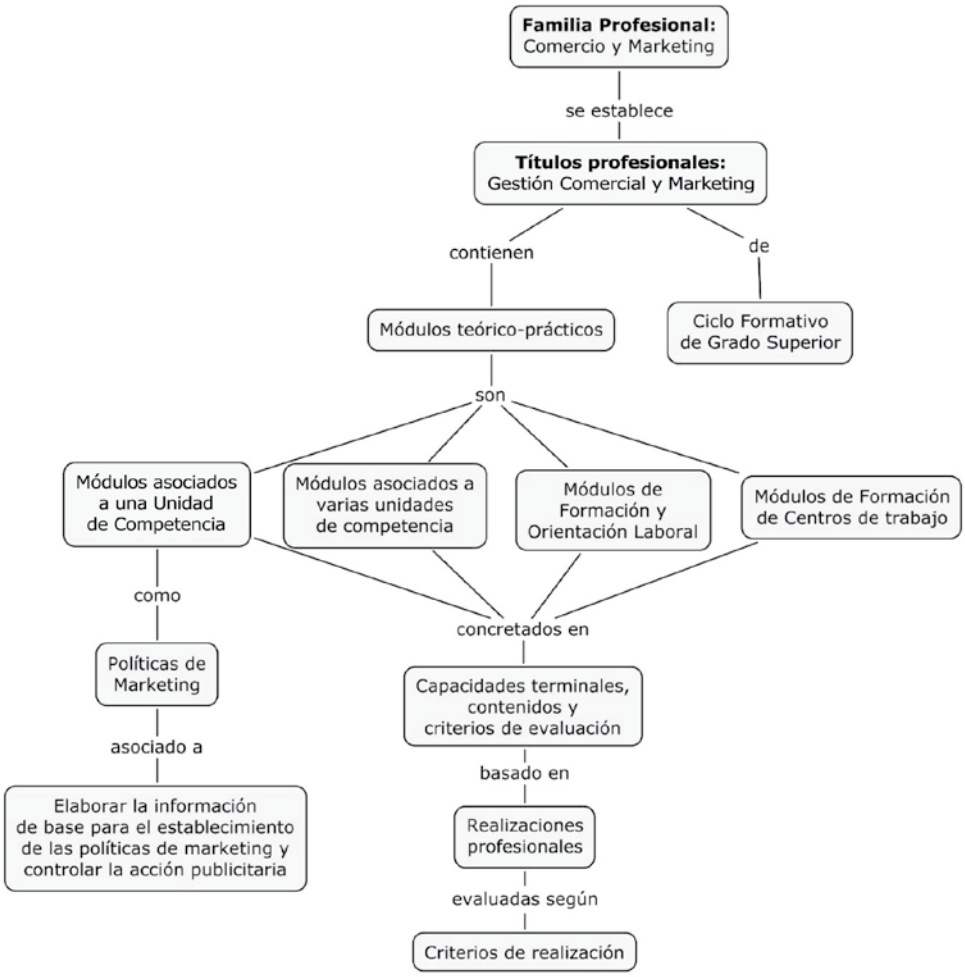
La formación profesional específica se centra en conseguir que los alumnos y las alumnas adquieran las capacidades que les permitan, en líneas generales, desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios, así como comprender la organización y características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.

Los títulos de la formación profesional en el sistema educativo son el de Técnico y el de Técnico Superior. Los títulos de Técnico y Técnico Superior quedarán agrupados inicialmente en las veintiséis familias profesionales establecidas en el anexo I del Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Las enseñanzas de estos títulos son susceptibles de adaptarse a necesidades educativas especiales de diferente tipo, incluidas aquellas que derivan de condiciones de discapacidad. Por esta razón, y por las singularidades que presentan los documentos que regulan dichas enseñanzas, en las siguientes páginas le dedicaremos una especial atención.

Para comenzar, la base del tratamiento curricular en la Formación Profesional es siempre una determinada familia profesional. A partir de ella se establecen diferentes Títulos Profesionales, correspondientes a Ciclos Formativos de Grado Medio o bien Ciclos Formativos de Grado Superior. Cada uno de estos Títulos está constituido a su vez en Módulos Teórico-Prácticos. Podemos diferenciar cuatro Módulos para cada uno de los Títulos Profesionales: Módulos Asociados a una Unidad de Competencia, Módulos Asociados a varias Unidades de Competencia o Módulos Transversales, Módulos de Formación en Centros de Trabajo (FCT) y Módulos de Formación y Orientación Laboral.

Los Módulos y las Unidades de Competencia van a constituir la nueva base del tratamiento curricular en la Formación Profesional. A continuación mostramos la estructura curricular de un Título Profesional. Para ilustrar la estructura curricular propia de un Título Profesional concreto, vamos a realizar un ejemplo de uno de los Títulos Profesionales que se ofertan en nuestra Comunidad Autónoma: *Gestión Comercial y Marketing*, perteneciente a un Ciclo Formativo de Grado Superior de la Familia Profesional de *Comercio y Marketing* (cuadro 3.1).

Cuadro 3.1. Ejemplo de la estructura de un Título Profesional.



Las Unidades de Competencia y los Módulos de Formación se inscriben a su vez dentro de un documento denominado *Documento Base del Título Profesional* (DBTP), donde se enmarca la capacitación de los trabajadores. Si continuamos desgranando la estructura curricular de un Título Profesional en general, veremos que cada uno de los Módulos establecidos (Módulos Asociados a una Unidad de Competencia, Módulos Asociados a varias Unidades de Competencia o Módulos Transversales, Módulos de Formación en Centros de Trabajo y Módulos de Formación y Orientación Laboral), mantiene siempre la misma estructura formada por la combinación de tres elementos: Capacidades Terminales del Módulo, Contenidos y Criterios de evaluación.

Las *Capacidades Terminales* del Módulo son los resultados que deben alcanzar los alumnos durante el periodo de formación y es parte de la competencia profesional que acredita el Módulo. Por su parte los *contenidos*, son el conjunto de saberes, habilidades, destrezas y

actitudes que debe adquirir un alumno durante su periodo formativo. En lo que a los *criterios de evaluación* se refiere, éstos son el conjunto de variables que es preciso comprobar en los alumnos para inferir la adquisición de las Capacidades Terminales del Módulo Profesional.

Las enseñanzas conducentes a los títulos de Técnico y Técnico Superior se ordenan en ciclos formativos de grado medio y de grado superior, respectivamente. Los ciclos a su vez, se estructuran en módulos profesionales de distinta naturaleza: asociados a unidades de competencia, transversales, de Formación y Orientación Laboral relaciones laborales y el desarrollo del espíritu emprendedor, así como Formación en Centros de Trabajo (FCT). Los ciclos formativos de grado superior incorporan un módulo profesional de proyecto, que se define de acuerdo con las características de la actividad laboral del ámbito del ciclo formativo y con aspectos relativos al ejercicio profesional y a la gestión empresarial. Este módulo se realiza durante el último período del ciclo formativo y se evaluará una vez cursado el módulo profesional de centros de trabajo, con objeto de posibilitar la incorporación en el mismo de las competencias adquiridas en el periodo de prácticas en empresa.

El número de módulos de que consta cada ciclo formativo es variable, así como su propia duración, que oscila entre 1200 y 2000 horas (correspondiendo entre 300 y 700 al módulo de FCT). Dichos módulos profesionales abarcan una serie de conocimientos teórico-prácticos en función de las diversas actividades que se desarrollan en cada profesión.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL

La formación Profesional Ocupacional está regulada en la actualidad por el Real Decreto 1936/2004, de 27 de septiembre que modifica al Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, y por la Orden de 13 de abril de 1994.

Como política de empleo, *la formación Profesional Ocupacional* se dirige prioritariamente a potenciar la inserción y reinserción profesional de la población demandante de empleo, es decir, dirigida a desempleados, mediante la cualificación, recualificación o puesta al día de sus competencias profesionales, que podrán acreditarse mediante las certificaciones correspondientes.

El Real Decreto 1936/2004 regula también el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP). En esta norma se recogen principalmente aspectos de planificación, prospección, evaluación y control de las acciones formativas. El Plan FIP comprende un conjunto de acciones de capacitación dirigidas a los trabajadores desempleados, para proporcionarles las calificaciones requeridas por el sistema productivo e insertarlos laboralmente, cuando esas personas carezcan de formación profesional específica o su calificación resulte insuficiente o inadecuada. Tienen preferencia para participar en dichas acciones los siguientes colectivos:

- Desempleados que perciben prestación o subsidio.
- Desempleados mayores de 25 años (en especial, los inscritos más de un año en oficinas de empleo), aun cuando no perciban prestación.

- Desempleados menores de 25 años que hubiesen perdido un empleo anterior de al menos seis meses de duración.
- Desempleados con especiales dificultades para su inserción o reinserción laboral (personas con discapacidad, mujeres, migrantes).
- Los demandantes de primer empleo, sólo cuando dichas acciones de formación las soliciten empresas que se comprometan a contratar al menos 60% de los alumnos formados.

La programación de los cursos tiene un carácter anual. En cuanto a las modalidades concretas de impartir la formación ocupacional, los cursos que se imparten tendrán carácter presencial o a distancia. Los Cursos del Plan FIP se pueden impartir y desarrollar tanto, en los centros propios de la Oficina de Empleo; y en centros *ajenos*. Aquellos cursos que se tienen lugar en centros propios pueden ser llevados a cabo por instructores propios o por expertos contratados. En cuanto a los ajenos, están circunscritos a tres modalidades. La primera de estas modalidades son los centros colaboradores homologados y con especialidades formativas también homologadas. Otro tipo de centro ajeno son organizaciones empresariales o sindicales que imparten cursos en sus propios centros. Por último, las entidades públicas o privadas o empresas con las que se haya suscrito algún convenio de colaboración.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUA

La *Formación Profesional Continua* se dirige a trabajadores en activo, y se imparte por las organizaciones empresariales y sindicales. Esta formación pretende facilitar la adaptación permanente de las competencias y cualificaciones que permita desarrollar una función de promoción social y personal y de fomento de la empleabilidad de los trabajadores. Según el Instituto Nacional de las Cualificaciones (2001), los planes de formación continua pueden tener las siguientes modalidades:

- De *empresa*. Está dirigida a aquellas empresas que elaboren su propio plan formativo y cuenten, al menos, con 100 trabajadores.
- A*grupados*. Dos o más empresas (cuando estas cuenten con un número inferior a 100 trabajadores) podrán acogerse a planes de formación agrupados e formación de ámbito sectorial, de acuerdo con el número mínimo y máximo de participantes que, en su caso, se establezca en la correspondiente Convocatoria.
- *Específicos de la economía social*. Para las cooperativas y sociedades laborales se podrán presentar planes de formación, de ámbito estatal o autonómico, dirigidos a dos o más empresas que, sin pertenecer a un mismo sector productivo, atiendan demandas formativas comunes o de carácter transversal.
- *Intersectoriales*. Las Organizaciones Empresariales y Sindicales más representativas, podrán solicitar financiación para Planes de Formación que trasciendan el ámbito sectorial, y en cuya configuración se incluyan acciones formativas tanto de oferta como de demanda, que, por su naturaleza, tengan un componente común a varias ramas de actividad.

EL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES

Según la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional en su artículo 2, el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional es:

> El conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo. (p. 22438).

Este Sistema Nacional de Cualificaciones establece una serie de objetivos básicos, entre los que destacan los siguientes:

- Elaborar una norma reguladora del Sistema Nacional de Cualificaciones, con participación de las Comunidades Autónomas, que tendrá por objeto la integración de las competencias profesionales, regulando el sistema de correspondencias, convalidaciones y equivalencias entre los tres subsistemas incluyendo la experiencia laboral; así como, la integración de oferta de formación profesional.
- Profesionalizar para la inserción a través de la colaboración empresa-escuela. Se establecen como medidas para su consecución: la formación en el centro de trabajo, los contratos para la formación, las diferentes modalidades de prácticas de formación ocupacional, y el intercambio de recursos entre escuela y empresa.
- Desarrollar un sistema integrado de formación profesional y garantizar su calidad, considerando los siguientes factores: cualificación de profesores y formadores como requisito fundamental para alcanzar los objetivos de competencia y las capacidades profesionales que demanda el sistema productivo; la calidad de los métodos y formas de enseñanza y aprendizaje; y, el ajuste de los programas de formación a las especificaciones de competencia de los diferentes perfiles profesionales.
- Situar la formación profesional en el marco europeo, para lo cual será necesario: el apoyo a la transparencia de las cualificaciones profesionales en el marco de la Unión Europea, con el fin de facilitar la libre circulación de los trabajadores; la coherencia de las acciones formativas con los objetivos de los fondos estructurales; y el impulso de los programas europeos e iniciativas comunitarias de formación profesional.
- Programar la oferta a grupos con necesidades específicas, como jóvenes desempleados menores de veinticinco años, desempleados adultos de corta duración (antes de que hayan pasado doce meses en paro), desempleados de larga duración, mujeres e inmigrantes.

2. PANORÁMICA DE LA POLÍTICA E INICIATIVAS DE EMPLEO CON APOYO EN ESPAÑA

ANTECEDENTES

La LISMI

El nacimiento y evolución de la metodología de inserción laboral del empleo con apoyo en España, comienza hace unos 20 años. Uno de sus antecedentes fundamentales es la Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), que entonces se hizo eco del principio de Normalización (Wolfensberger, 1972; Nirje, 1980) y que en su artículo 37 afirma: "la finalidad primordial de la política de colocación de trabajadores con discapacidad será su integración en el sistema ordinario de trabajo o bien, cuando ella no sea posible, su incorporación al sistema productivo mediante la fórmula especial de trabajo protegido". Con esta Ley se le dio impulso a la integración escolar y posteriormente a la integración laboral de las personas con discapacidad. Se empieza a considerar la integración de las personas con discapacidad en el sistema ordinario de trabajo, y partiendo del principio de igualdad de trato. Aparece la obligación por parte de las empresas, tanto públicas como privadas, que tengan a un número de 50 o más trabajadores, de emplear entre ellos, al menos, el 2 % de trabajadores minusválidos.

La LISMI determina distintas medidas o ayudas destinadas a la contratación. El grado mínimo de discapacidad que genera derecho a estos beneficios establecidos a la hora de contratar, así como para su contratación en prácticas o para la formación, es un 33%. También se contemplan ayudas que faciliten la integración laboral de trabajadores minusválidos. Dichas ayudas están dirigidas a la adaptación de los puestos de trabajo, la eliminación de barreras arquitectónicas, la posibilidad de establecerse como trabajadores autónomos, el pago de las cuotas de la Seguridad Social, y cuantas otras se consideran adecuadas para promover la colocación de los minusválidos, especialmente la promoción de Cooperativas. Sin embargo, no se hace explícita la incorporación de personas que ayuden en la incorporación al puesto de trabajo.

Encuentros y publicaciones científicas y profesionales

El proceso de consolidación de las políticas e iniciativas de empleo con apoyo han estado fuertemente impulsadas en nuestro país por profesionales e investigadores. En este sentido, un hito importante en el desarrollo del empleo con apoyo en España fue la celebración del I Simposio Internacional sobre Empleo con Apoyo en 1991 en Palma de Mallorca. En él participaron Paul Wehman, considerado como uno de los padres de este modelo, y Christy Lynch, pionero de su aplicación en Europa, que luego fuera presidente de la Unión Europea de Empleo con Apoyo (EUSE). En este Simposio fueron presentadas las primera iniciativas desarrolladas por España sobre esta temática y por consiguiente, las primeras publicaciones escritas en castellano y que eran de interés tales como las de Canals y Doménech (1991);

Bellver *et al*., (1993), las cuales iban referidas al Proyecto AURA en Barcelona y a Treball amb Suport en Mallorca.

Es importante señalar que en 1992, como hemos visto previamente, aparece en el ámbito internacional una nueva definición de retraso mental de la AAMR, que caracteriza las diferentes necesidades apoyo y plantea los sistemas de apoyo como principal vía de intervención. Un año más tarde, en junio de 1993 se crea la Asociación Española de Empleo con Apoyo (AESE) que es la que hace que esta metodología se impulse en España. Este mismo año nace la European Union of Supported Employment (siendo los países fundadores España, Irlanda, Holanda, Portugal, Alemania y Reino Unido). También en este año 1993, aparece una publicación de Ferrán Bellver en la que revisa todos los centros e instituciones que trabajan con los programas de empleo con apoyo en nuestro país.

Igualmente en este año, 1993, Verdugo y Jenaro publican un trabajo de referencia que defiende las posibilidades del empleo con apoyo en la integración laboral de las personas con discapacidad. El artículo recoge una revisión de las distintas posibilidades de acceso al empleo que se ofrecía en España en esos momentos. De todas estas posibilidades, es sin duda, el empleo competitivo la opción más integradora, pero no todas las personas discapacitadas tienen la posibilidad de conseguir un empleo competitivo y menos aún mantenerlo por sí solos, sobre todo si se trata de personas con discapacidades importantes, con lo cual se hacía esencial la aportación del empleo con apoyo.

Paralelamente, tienen lugar numerosos encuentros científicos y profesionales que ejercerán una influencia decisiva en la implantación posterior de las políticas de empleo con apoyo en nuestro país. El II Simposio Internacional de Empleo con Apoyo se celebra en junio de 1994 en Oviedo. Este mismo año también se celebra la I Conferencia EUSE (European Union of Supported Employment) en Rotterdam (Holanda), y aparecen varias publicaciones de diferentes tipos sobre integración laboral como la que hace especial hincapié en la metodología del empleo con apoyo (Alonso, Arrollo, Buil, Camacho, García, Revuelta, Revuelta y Pérez, 1994; Aradillas, Corrales, Díaz, Marín, Pérez, Pinto y Sánchez, 1995), u otras que exponen el modelo con el fin de afianzarlo en nuestro país (Flórez, 1994). La II Conferencia de la EUSE se celebra en Dublín en octubre de 1995, en ella se mostraron los primeros datos de desarrollo de la iniciativa en España (Verdugo, Jordán de Urríes, Jenaro y Bellver, 1995). Al año siguiente, en octubre de 1996, se celebra el III Simposio Internacional en Barcelona, cuyo objetivo fue evaluar los resultados de las iniciativas europeas Horizon y Helios II. En este simposio se presentaron datos referentes al primer estudio cuantitativo del empleo con apoyo en España (Verdugo, 1996). También en mayo de 1997 se celebra en Oslo la III Conferencia de la EUSE y David Mank presenta en nuestro país los resultados del proyecto de investigación acerca de apoyos naturales (Mank, 1997). Durante este mismo año se publica el Plan de Acción para Personas con Discapacidad del Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO). El IV Simposio Internacional se celebra en noviembre de 1998, en Tenerife, concretamente en el Puerto de la Cruz. En este simposio se presentaron ponencias interesantes, entre la que se encuentra la realizada por Salvador Martínez (Martínez, 1998) sobre transición y reconversión de los servicios. En Murcia se celebra en noviembre de 2000 el V Simposio Internacional y finalmente en el año 2003 se celebró la VI Conferencia de la UESE.

MARCO NORMATIVO ACTUAL

Dependencia

En los últimos años se han promulgado diversas leyes que marcan políticas relacionadas directa o indirectamente con el empleo con apoyo. La Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, aboga por dotar de autonomía personal a las personas que se encuentran en una situación de desventaja con respecto al resto de ciudadanos, y para ello considera que hay que aportar los apoyos que les permitan desarrollar las actividades esenciales de la vida diaria, alcanzar una mayor autonomía personal y poder ejercer plenamente sus derechos de ciudadanía. En lo que respecta a las personas con discapacidad intelectual esta ley, en su artículo 2.2, indica que la dependencia se entenderá como "la necesidad de otros apoyos para su autonomía personal". Esto nos da a pensar que la palabra *otros* puede hacer referencia a la atención de otra persona en otros ámbitos que no sean el de las Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD), como puede ser el ámbito de la sociedad. Por lo tanto, podemos vislumbrar que estos apoyos son aquellos que van a permitir a la persona con discapacidad intelectual su inclusión social.

Además, esta Ley defiende la presencia de un asistente personal, figura que ha aparecido recientemente en el mundo de los servicios sociales en España, a pesar de que en EEUU es conocida hace más de treinta años. Este asistente personal según dicha Ley, artículo 2, es la persona que realiza o colabora en tareas de la vida cotidiana de una persona que se encuentra en situación de dependencia, de cara a fomentar su vida independiente, promoviendo y potenciando su autonomía personal, es decir, es quien va a ayudar a esas personas que por razones de edad, enfermedad o discapacidad, y ligadas a la falta o a la pérdida de autonomía física, mental, intelectual o sensorial, a realizar tareas de la vida cotidiana como es estudiar, viajar, trabajar, comprar, asearse, orientarse. En las personas con discapacidad intelectual, la asistencia personal puede ir dirigida como indica Rodríguez-Picavea y Romañach (2007) a realizar tareas de apoyo a la toma de decisiones y a la estructuración de la vida diaria. Por lo tanto, los programas de empleo con apoyo se encuentran reforzados al contar con esta ayuda complementaria que permite que personas aún necesitando apoyo dentro del lugar de trabajo (preparadores laborales) puedan, gracias al asistente personal, acceder a ese mundo laboral.

Contratos, apoyo laboral y subvenciones a empresas

Finalmente, en 2007 el Real Decreto 870 de 2 de Julio, por el que se regulan los contenidos comunes del programa de empleo con apoyo para llevar a cabo la integración laboral de las personas con discapacidad en el sistema ordinario de trabajo, da el impulso definitivo a las políticas de empleo con apoyo en nuestro país. A diferencia de la LISMI, en este Real Decreto se contemplan ya el uso de preparadores laborales especializados que faciliten la adaptación social y laboral de trabajadores con discapacidad. Además en su artículo 8 se especifica que las subvenciones establecidas en este artículo se destinarán a financiar

costes laborales y de seguridad social que se generen de la contratación de los preparadores laborales.

Con el fin de disminuir el índice de desempleo de las personas con discapacidad, la mejora de la empleabilidad y el acceso a puestos de trabajo dignos y de calidad, el marco normativo actual establece, además, una serie de ayudas y subvenciones para las empresas que integren en su plantilla a trabajadores con algún tipo de discapacidad. Estas ayudas pueden consistir en subvenciones o préstamos para la adaptación de puestos de trabajo, eliminación de barreras arquitectónicas que dificulten su acceso y movilidad en la empresa o el pago de cuotas a la Seguridad Social.

Todas estas medidas están definidas por ciertas condiciones en función del tipo de contrato que se realice al trabajador. Cabe mencionar que hay contratos específicos para personas con discapacidad y que dispongan del certificado reconocido oficialmente por el organismo competente. Sin embargo, estos trabajadores pueden trabajar con un contrato no especial, si lo desean, lo cual implica que la empresa no pueda computarlos como parte del 2% de la plantilla reservada a personas con discapacidad (5% en el caso de la Administración Pública). Cada uno de estos tipos de contratos tiene una serie de incentivos que, debido a la complejidad de alicientes que se ofrecen a la empresa, hemos optado por resumir (tabla 3.1).

Para *contratos indefinidos comunes* se ofrecen subvenciones superiores a 3000 € por contrato formalizado a tiempo completo. En el caso de jornada a tiempo parcial, dicha subvención se reduce proporcionalmente a la jornada pactada. También se ofrece una bonificación de las cuotas empresariales de la Seguridad Social, incluidas las de accidentes de trabajo y enfermedad profesional y las cuotas de recaudación conjunta, durante toda la duración del contrato. Por otro lado, se ofrecen subvenciones cercanas a los 1000 € por la adaptación de puestos de trabajo, eliminación de barreras o dotación de medios de protección personal. Será posible la deducción de la cuota íntegra del Impuesto de Sociedades en la cantidad por cada persona y año de incremento del promedio de la plantilla de trabajadores contratados por tiempo indefinido, respecto a la plantilla media de trabajadores con discapacidad del ejercicio inmediatamente anterior con dicho tipo de contrato.

Para *contratos indefinidos de fomento de empleo* se reducirá el 75% de la cuota empresarial a la Seguridad Social, por contingencias comunes, durante la vigencia del contrato. Se subvencionará la adaptación de puestos de trabajo, eliminación de barreras o dotación de medios de protección personal, siempre que su duración sea igual o superior a 12 meses. Si la empresa amortizara puestos de trabajo por despido improcedente o expediente de regulación de empleo, perderá automáticamente el derecho a la reducción de cuotas a partir del momento en que se haya producido la amortización.

Para *contratos indefinidos a tiempo parcial*, también existen diversos incentivos. Dan derecho a las bonificaciones de la cuota empresarial a la Seguridad Social por contingencias comunes. Los porcentajes de bonificación aplicables son los señalados para cada uno de los colectivos bonificados, aplicados proporcionalmente a las bases de cotización correspondientes en función del tiempo efectivo del trabajo.

Para *contratos de formación* la cotización a la Seguridad Social será del 50% de las cuotas empresariales de Seguridad Social previstas para los contratos de la formación. Además, se subvenciona para la adaptación de puestos de trabajo, eliminación de barreras o dotación de medios de protección personal, siempre que su duración sea igual o superior a 12 meses. Por último, cuando se realicen *contratos en prácticas* durante la vigencia del contrato, se tendrá derecho a una reducción del 50% de la cuota empresarial de la Seguridad Social correspondiente a las contingencias comunes, siempre que el contrato sea a tiempo completo. Se producirá la subvención para la adaptación de puestos de trabajo, eliminación de barreras o dotación de medios de protección personal, siempre que su duración del contrato en prácticas sea igual o superior a 12 meses.

Tabla 3.1. Tipos de contratos en el empleo con apoyo.

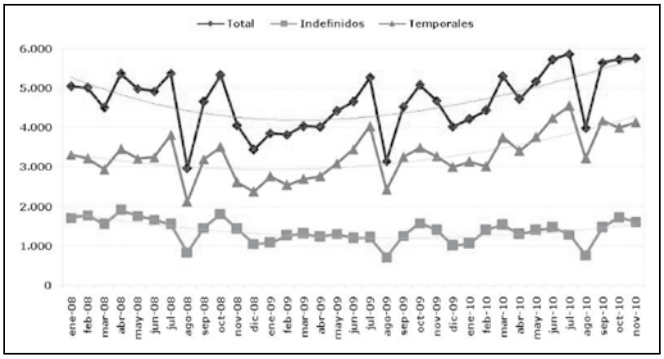
Contrato	*Objeto*	*Requisitos*	*Duración*
Indefinido común	No establece límites de tiempo en la prestación de los servicios	Disponer del Certificado oficial de minusvalía. Estar inscrito en la Oficina de Empleo.	Por tiempo indefinido a jornada completa o parcial.
Indefinido de fomento de empleo	Fomenta la contratación indefinida de determinados colectivos de trabajadores en situación de desempleo.	Disponer del Certificado oficial de minusvalía. Estar inscrito en la Oficina de Empleo.	Por tiempo indefinido a jornada completa o parcial.
A tiempo parcial	El trabajador se obliga a prestar sus servicios durante un número de horas inferior al 85% y superior al 25% de la jornada a tiempo completo	Disponer del certificado oficial de minusvalía. Estar inscrito en la Oficina de Empleo	Jornada continua o partida. Por tiempo definido o determinado.
De interinidad	Sustituye a un trabajador con derecho a reserva de puesto de trabajo o cubre el puesto durante un proceso de selección.	Disponer del Certificase oficial de minusvalía. Estar inscrito en la Oficina de Empleo.	Mientras dure la reserva del puesto de trabajo al trabajador sustituido o el proceso de selección. Jornada completa, salvo excepciones.
De formación	La formación necesaria para el desempeño de un puesto de trabajo	Ser trabajador discapacitado. No tener la calificación requerida. No haber trabajado en la misma empresa anteriormente por un tiempo de 12 meses, ni agotar los periodos de aprendizaje.	Ni inferior a 6 meses ni superior a 2 años salvo por Convenio Colectivo. Jornada completa (sumando trabajo más formación).
En prácticas	Facilitan la obtención de la práctica profesional	Ser trabajador con discapacidad. Haber obtenido algún título universitario o de técnico hace menos de 6 años.	Ni inferior a 6 meses, ni superior a 2 años.

Como consecuencia de este conjunto de iniciativas los datos relativos al empleo de personas con discapacidad han crecido significativamente a lo largo de los años. De acuerdo con el estudio de Verdugo, Jordán de Urríes, Bellver y Martínez (1998), a finales de 1995, sólo se registraron 794 personas con discapacidad en empleo ordinario, de las que el 81% eran personas con discapacidad intelectual. Esto mismos autores hicieron un segundo trabajo también en 1998 en el que muestran que a finales de 1996 habían sido contratadas en España un total de 1398 personas. De las personas que se encontraban trabajando, el mayor porcentaje, 71%, eran trabajadores con discapacidad intelectual y el menor, el 3%, eran trabajadores con problemas psiquiátricos. Otro dato que nos aporta este estudio y que merece tenerse en cuenta, es que el 66% de los programas recibían fondos Europeos y que la relación entre usuarios y preparador laboral, era superior a un profesional por cada 6 usuarios. A finales de 1999 la cifra aumenta hasta 2417 personas por medio del empleo con apoyo, de los cuales 509 (21% sobre el total) pertenecían al colectivo de personas con discapacidad física, 1300 (53,7% sobre el total) con discapacidad intelectual, 517 (21,3% sobre el total) con discapacidad sensorial 91 (3,7% sobre el total) con discapacidad psiquiátrica. Los datos reflejan una distribución de un 82 % de los trabajadores en empleo competitivo, el 14% en grupos de trabajo o brigadas móviles, el 3% en enclaves y, por último, el 1% en pequeños negocios o empleo autónomo.

La *Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud* (EDDES), refleja más de 3,5 millones de personas (un 9% de la población total) con algún tipo de discapacidad, de las que menos de una tercera parte están ocupadas. Este dato suponía una diferencia de aproximadamente 20 puntos con respecto de la tasa de actividad que debería considerarse normal en nuestro país (Laloma, 2007).

De acuerdo con los recientes datos publicados por el *Observatorio Estatal de la Discapacidad*, las cifras de empleo con personas con discapacidad en nuestro país han continuado creciendo a lo largo de la última década hasta casi alcanzar, en 2010, los 6000 contratos mensuales, con una tercera parte aproximadamente (variable según los meses) de contratos indefinidos. El siguiente gráfico recoge la estadística de contratos registrados a personas con discapacidad que distribuye el Servicio Público de Empleo Estatal (SPEE), a partir de la información sobre contratos indefinidos y temporales registrados en las Oficinas de Empleo.

Gráfico 3.1. Número de contratos a personas con discapacidad desde 2008
(Fuente: Observatorio Estatal de la Discapacidad).



Estos datos muestran el efecto positivo de las políticas iniciativas de empleo para conseguir que las personas con discapacidad obtengan un puesto de trabajo, sino que este puesto sea estable y les permita a los trabajadores una seguridad laboral y económica con la que lograr una mayor autonomía personal.

Para terminar esta revisión del marco normativo español, en la tabla 3.2 se recogen desde las principales referencias sobre normativa relacionada con el empleo con apoyo hasta la actualidad.

Tabla 3.2. Referencias de normativa relacionada con el empleo con apoyo (adaptada de Jordán de Urríes y Verdugo, 2003).

	Título	*Diario*	*Nº*	*Fecha*	*Páginas*
1	Norma Foral 24/1994, de 21 de diciembre, de ratificación del Convenio de cooperación con el Departamento de Trabajo y Seguridad Social del Gobierno Vasco para el desarrollo de un programa de empleo apoyado.	BOTHA		4/1/1995	
2	Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regulan las diversas medidas de fomento de empleo destinadas a personas con alguna capacidad reducida o discapacitadas para el ejercicio de 1996.	DOGV	2692	20/2/1996	1929
3	Orden de 29 de noviembre de 1996 por la que se anuncia la minoración de la dotación económica prevista en la Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regulan las medidas de fomento del empleo destinadas a personas con capacidad reducida, para el ejercicio de 1996.	DOGV	2913	21/1/1997	822
4	Orden de 19 de junio de 1997 por la que se regulan diversas medidas de fomento de empleo destinadas a personas con discapacidad para el ejercicio de 1997.	DOGV	3022	26/6/1997	10248
5	Orden de 17 de abril de 1998 por la que se regulan diversas medidas de fomento de empleo destinadas a personas con discapacidad para el ejercicio de 1998.	DOGV	3229	24/4/1998	1998/ 3074
6	Convocatoria pública de 24 de junio de 1998, de ayudas dirigidas a promover la creación de puestos de trabajo para personas con minusvalía.	BOTHA	80	15/7/1988	6420-6242
7	Orden de 7 de octubre de 1998 por la que se convocan subvenciones cofinanciadas por el F.S.E., para la creación de empleo con apoyo destinado a las personas con discapacidad.	BOCYL		8/10/1998	
8	Orden de 20 de noviembre de 1998, de la Consejería de Presidencia y Administración Territorial, por la que se modifica la Orden de 7 de octubre de 1998, por la que se convocan subvenciones, cofinanciadas por el F.S.E., para la creación de empleo con apoyo destinado a las personas con discapacidad.	BOCYL	225	23/11/98	10447

9	Orden de 26 de noviembre de 1998 por la que se regulan diversas medidas de fomento de empleo destinadas a personas con discapacidad para el ejercicio de 1999.	DOGV	3387	4/12/199	
10	Orden de 7 de junio de 1999, de la Consejería de Presidencia y Administración Territorial, por la que se convocan subvenciones, cofinanciadas por el F.S.E., para la creación de empleo con apoyo destinado a las personas con discapacidad.	BOCYL	112	14/6/1999	6342
11	Corrección de errores de la Orden de 7 de junio de 1999, de la Consejería de Presidencia y Administración Territorial, por la que se convocan subvenciones, cofinanciadas por el fondo social europeo, para la creación de empleo con apoyo destinado a las personas con discapacidad.	BOCYL	118	22/6/1999	6654
12	Orden de 14 de octubre de 1999, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se convocan subvenciones para el desarrollo de planes de inserción laboral a realizar por entidades sin ánimo de lucro con alumnos con necesidades educativas especiales de los centros sostenidos con fondos públicos.	BOA	139	29/10/1999	
13	Orden de 28 de diciembre de 1999 de la Consellería de Empleo por la que se regulan diversas medidas de fomento de empleo destinadas a personas con discapacidad para el año 2000.	DOGV	3664	12/1/2000	117
14	Convocatoria Pública de Ayudas dirigida a promover el Empleo con Apoyo.	BOTHA	42	7/4/2000	3359-3362
15	Orden de 16 de mayo de 2000, de la Consejería de Presidencia y Administración Territorial, por la que se convocan subvenciones, cofinanciadas por el F.S.E., para la creación de empleo con apoyo destinado a las personas con discapacidad.	BOCYL	101	26/5/2000	6469-6473
16	Orden de 29 de diciembre de 2000, de la Consellería de Economía, Hacienda y Empleo, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de las ayudas y subvenciones públicas destinadas al fomento del empleo de personas con discapacidad	DOGV	3925	25/1/2001	
17	Convocatoria Pública de Ayudas dirigidas a promover el Empleo con Apoyo.	BOTHA	21	19/2/2001	1417-1421
18	Orden de 16 de marzo de 2001, de la Consejería de Presidencia y Administración Territorial, por la que se convocan subvenciones, cofinanciadas por el FSE, para la creación de empleo con apoyo destinado a las personas con discapacidad para el año 2001	BOCYL	60	23/3/2001	4859

19	Orden de 24 de abril de 2001, de la Consellería de Economía, Hacienda y Empleo, por la que se da publicidad a las líneas de crédito y al importe máximo para diversas ayudas y subvenciones públicas destinadas al fomento del empleo de personas con discapacidad, y se modifica la Orden de 29 de diciembre de 2000, de la Consellería de Economía, Hacienda y Empleo, por la que se establecen las bases reguladoras y el procedimiento general para la concesión de las ayudas y subvenciones públicas de las mismas.	DOGV	3991	3/5/2001	9448-9452
20	Orden de 9 de enero de 2002, de la Presidencia y Administración Territorial, por la que se convocan subvenciones, cofinanciadas por el F.S.E., para la creación de empleo con apoyo destinado a las personas con discapacidad para el año 2002.	BOCYL	14	21/1/2002	1266-1270
21	Orden de 30 de diciembre de 2002, de la Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo, por la que se regulan y convocan subvenciones destinadas a la implantación de planes integrales de empleo para determinados colectivos con especiales dificultades de inserción laboral, para el año 2003.	DOGV	4419	16/1/2003	
22	Orden PAT/284/2003, de 5 marzo, convoca subvenciones, cofinanciadas por el F.S.E., para la creación de empleo con apoyo destinado a las personas con discapacidad para el año 2003.	BOCYL	57	25/3/2003	4326
23	Orden de 4 de abril de 2003 de la Consejería de Trabajo y Política Social reguladora de los programas de fomento del empleo para el año 2003.	BORM	88	16/4/2003	7739-7791
24	Real Decreto 870/2007, de 2 de julio, por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo.	BOE	168	14/7/2007	30618-30622

INSTITUCIONES E INICIATIVAS

Paralelamente a la promulgación de este marco normativo, en los últimos cinco años han aparecido también diversas instituciones que han contribuido a la consolidación del empleo con apoyo en España. También las políticas e iniciativas de empleo con apoyo han crecido a gran velocidad en los últimos 15 años.

Según los datos disponibles, en 1995 existían 23 programas o iniciativas, públicas o privadas; en 1996, 35; y a finales de 1999, un total de 43 (Verdugo, Jordán de Urríes y Bellver, 1998;

Verdugo y Jordán de Urríes, 2001). Hoy en día los programas de empleo con apoyo tienen presencial prácticamente en todo el territorio español, aunque su distribución no es homogénea. En algunas Comunidades están más extendidos que en otras, como ocurre con Cataluña que es uno de los principales focos de desarrollo de empleo con apoyo. Otro de los focos importantes de este tipo de inserción laboral es Mallorca, la Comunidad Valenciana, el País Vasco y Andalucía (Jordán de Urríes y Verdugo, 2003).

Una de las primeras instituciones de referencia en el empleo con apoyo en España es el *Instituto Universitario de Integración en la Comunidad*. El INICO se creó en 1997 con la finalidad de abordar acciones de investigación, formación especializada y asesoramiento encaminadas a potenciar, facilitar y mejorar las condiciones de vida de las personas en situación de desventaja social en distintos contextos y a lo largo de todo su ciclo vital, incluyendo el empleo con apoyo. Entre las iniciativas más interesantes, gestionadas por el INICO, cabe destacar el programa *ECA*, financiado con la Obra Social de Caja Madrid**,** desde el año 2005. Este programa está en contacto continuo con las organizaciones sociales que se dedican a la atención y apoyo a las personas que tienen necesidades especiales o que están en situaciones de exclusión social. Tiene como objetivo incrementar significativamente el empleo integrado de todos los colectivos que están padeciendo situaciones de discriminación. Asimismo, pretende conseguir un empleo que tenga una repercusión positiva directa en la calidad de vida de la persona y en el incremento de su autonomía.

Otra importante institución de reciente creación es el *Observatorio Estatal de la Discapacidad* (OED), que tiene su origen en el convenio, suscrito en 2006, entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales el Real Patronato sobre Discapacidad, la Comunidad Autónoma de Extremadura, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, la Universidad de Extremadura y la Fundación para la Promoción y Apoyo a las Personas con Discapacidad (FUTUEX). El OED se creó con la vocación de constituirse en un instrumento técnico al servicio de las Administraciones Públicas, la Universidad y el Tercer Sector, para la recopilación, sistematización y difusión de información relacionada con el ámbito de la discapacidad. Entre otros ámbitos, publica estadísticas actualizadas, investigaciones, materiales e información de diverso tipos sobre la situación del empleo de personas con discapacidad.

Entre las iniciativas pioneras, vinculados a otras instituciones, podemos señalar, entre otras, el proyecto *Empleo con Apoyo en Mallorca*, una experiencia innovadora de inclusión en la Comunidad; el *Proyecto Aura*, una de las primeras experiencia españolas de empleo con apoyo, dirigida a la inserción laboral en la empresa ordinaria de las personas con síndrome de Down; el proyecto de *Empleo con Apoyo en la Mancomunidad Bajo Segura*, que aportaba la novedad de centrarse en zonas rurales; o el programa *Incorpora,* de la Obra Social Fundación "La Caixa", uno de los programas de intermediación laboral que ha tenido un mayor impacto en el empleo con apoyo de personas con discapacidad a lo largo de los últimos años.

3. PROGRAMAS DE APOYO LABORAL A PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Buena parte del conocimiento profesional y práctico acumulado sobre los procesos de inserción laboral de personas con discapacidad intelectual no se encuentra en las publicaciones científicas o divulgativas, entre otras razones porque se trata de una línea de investigación aún poco extendida. En este sentido, la indagación en los sitios web de las diferentes instituciones que desarrollan programas de empleo con apoyo, la entrevista con los profesionales que los desarrollan y la observación participante en sus actividades puede aportar mucha riqueza al objetivo de describir y analizar los procesos de inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en el empleo ordinario. Se trata de información obtenida, sobre todo de especialistas en el trabajo diario con las personas con discapacidad, con una extensa experiencia y que hablan desde la práctica.

En este apartado hemos recopilado una selección de información descriptiva sobre diferentes programas actuales que desarrollan actividades de Empleo con apoyo en España y Portugal. A partir de una minuciosa búsqueda de programas de Empleo con Apoyo, centrados en el colectivo de personas con discapacidad intelectual, se seleccionaron los más representativos, ya fuera por su extensión (en el espacio o en el tiempo) o por su divulgación. Además de recabar un amplio material documental, se mantuvieron entrevistas telefónicas y se hicieron visitas para tener un conocimiento más completo y profundo de dichos programas.

El análisis que presentamos a continuación es sólo una síntesis de la información, relativa a la metodología de selección, y apoyo laboral a personas con discapacidad intelectual, que puede deducirse de la información obtenida de dichos programas.

Más específicamente, para reducir y organizar la información que nos fue proporcionada por las diferentes asociaciones, fundaciones y entidades, las unidades de muestreo fueron seleccionada de acuerdo con dos criterios fundamentales: (1) asociaciones, fundaciones o entidades que trabajasen con personas con discapacidad intelectual; (2) que desarrollen actividades de empleo ordinario con apoyo (no centros ocupacionales y centros especiales de empleo). Además, establecimos las siguientes categorías para la organización, comparación y análisis cualitativo de los programas: (1) estrategias de formación pre-laboral; (2) estrategias de formación y laboral; (3) estrategias y apoyos de inserción laboral. En la tabla 3.3 se muestra la relación de instituciones seleccionadas, con su correspondiente programa y su localización (cuando no se especifica el proyecto se debe a que las actividades no se vertebran en torno a una iniciativa que reciba denominación o financiación específica). Cada uno de estas instituciones y proyectos se describen y analizan con detalle en las siguientes páginas.

Tabla 3.3. Representación de programas de empleo con apoyo.

CC.AA./País	*Provincia*	*Asociación/Fundación*	*Programa/Proyecto*
Andalucía	Málaga	ASPROMANIS	
Aragón	Huesca	Asociación Down Huesca	
Cataluña	Barcelona	ACIDH	
Cataluña	Barcelona	Fundació Projecte Aura	Projecte Aura
Castilla y león	Burgos	Asociación Síndrome de Down Burgos	Proyecto Brecha
Comunidad Valenciana	Valencia (Ontiyent)	Projecte Trèbol	
Extremadura	Badajoz	AFEDIBA	
Islas Baleares	Mallorca	Consell de Mallorca. Institut de Serveis Socials i Esportius	ERGON. Projecte d'Itinerari Integral d'Inserció Sociolaboral
Islas Canarias	Sta. Cruz de Tenerife	SINPROMI	
Murcia	Murcia	AIDEMAR	
Murcia	Murcia	FEPAS Región de Murcia	
Navarra	Pamplona	Asociación Navarra de Síndrome de Down	Proyecto ITACA
País Vasco	Bilbao	Fundación Síndrome Down del País Vasco	Programa LAN
País Vasco	Donostia- San Sebastián	Grupo Gureak	Proyecto Tutor
España		La Caixa y Fundación para la Atención e Incorporación Social (FADAIS)	Incorpora
Lisboa (Portugal)	Lisboa	Associação Portuguesa de Emprego Apoiado (APEA)	Proyecto EQUAL

REVISIÓN METODOLÓGICA DE LAS INICIATIVAS MÁS REPRESENTATIVAS

ASPROMANIS

La Asociación Malagueña en Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (ASPROMANIS) cuenta en la actualidad con más de 1500 socios y colaboradores que aúnan esfuerzos para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y de

sus familias. Atiende a una población de 300 personas con discapacidad intelectual, número que aumenta continuamente ante la demanda de servicios y la apertura de nuevos centros. Los objetivos específicos que ASPROMANIS se plantea de cara a la promoción del empleo de personas con discapacidad intelectual son los siguientes:

- Planificar y desarrollar cursos de formación que faciliten el acceso al empleo a las personas con discapacidad.
- Asesoramiento a empresas que contraten a personas con discapacidad intelectual; Preparación laboral previa a la incorporación al puesto de trabajo.
- Apoyo en la realización de las tareas en el puesto de trabajo.
- Apoyo psicosocial para la conservación del empleo.
- Colaboración con otras entidades para la promoción de programas de integración.

Abordan acciones de apoyo laboral en dos modalidades: empleo protegido en Centros Especiales de Empleo (CEE), y empleo competitivo, ordinario y normalizado, con apoyo (si bien también promueven el empleo ordinario con personas que no requieren apoyo laboral en el puesto de trabajo). En la actualidad los empleos para los que se prepara o apoya a personas con discapacidad intelectual conllevan funciones de reponedor, operario de limpieza, vendedor de textiles y jardinero.

En cuanto a las tareas de *preparación laboral*, ASPROMANIS lleva a cabo Programas de Transición a la Vida Adulta, así como formación en habilidades sociales y de autonomía (manejo de dinero, transporte, educación vial, etc.).

En cuanto al apoyo a la *inserción laboral,* la asociación no dispone de material documental que informe con precisión de la metodología. No se informa de otras acciones de formación complementaria, de tipo laboral o transversal, durante el proceso de inserción, ni tampoco de preparación u orientación a compañeros de trabajo que puedan ejercer funciones de apoyo natural.

El apoyo se centra casi exclusivamente en la labor de un preparador laboral, que realiza principalmente acciones de modelado y *coaching* durante el proceso inicial de adaptación al puesto de trabajo.

Asociación Down Huesca

La Asociación Down Huesca lleva en funcionamiento desde el 20 de marzo de 1991, cuando surgió gracias a una iniciativa un grupo de padres que tenían hijos con síndrome de Down. Actualmente esta asociación posee una dimensión mucho mayor, con profesionales en distintas materias y por lo tanto con distintas funciones.

Entre la oferta de la Asociación Down Huesca se encuentra una *preparación laboral* de sus asociados y ofrecen un Servicio de Atención Integral, en el que se trabaja con un grupo reducido de adultos. En esta vertiente de Preparación laboral estos profesionales trabajan con sus asociados en áreas tales como:

- Autonomía personal y urbana
- Actitudes ante el trabajo
- Control emocional
- Relaciones interpersonales
- Autodeterminación

La Asociación Down Huesca también se ocupa de la vertiente académica de sus asociados. Todos los programas se desarrollan en grupos de trabajo pequeños que facilitan la labor de aprendizaje. Así esta asociación trabaja para el mantenimiento, consolidación y ampliación de los conocimientos relativos a:

- Lectoescritura y comprensión.
- Cálculo.
- Nuevas Tecnologías.
- Educación afectivo-sexual.
- Desarrollo cognitivo. Dentro del campo del desarrollo cognitivo, en esta asociación se han llevado y se llevan a cabo una variada gama de programas que se encuadran dentro de este panorama de educación cognitiva. Encontramos programas como: 1) Programa de desarrollo de las habilidades cognitivas básicas (atención, memoria, asociación, clasificación, seriación, competencia semántica...); 2) Programa de Adaptación del Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein; 3) Programa de Adaptación del Programa Bright Start (currículo cognitivo para niños) de H. Haywood; 4) Programa de Comprensión, Recuerdo y Narración; 5) Programa de Talleres Artístico-Expresivos.

Los objetivos generales que se plantean como meta en la Asociación Down Huesca con los programas de educación cognitiva indicados son:

- Proporcionar una estrategia didáctica centrada en pequeño grupo colaborativo y con carácter globalizado.
- Desarrollar habilidades cognitivas que mejoren la capacidad de aprendizaje.
- Desarrollar habilidades lingüísticas y comunicacionales que favorezcan la comprensión, la expresión y la participación de los alumnos.
- Plantear dinámicas conversacionales que desarrollen el conocimiento de contenidos naturales, sociales y culturales, así como de determinados formatos expresivos y artísticos.
- Potenciar el sentimiento de competencia de los niños y jóvenes.

Durante el curso 2007-08 trabajaron fundamentalmente el Programa de Comprensión, Recuerdo y Narración (volumen 2 y 3). Durante los últimos meses de este periodo han estado diseñando el Programa globalizado de desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas, sociales y de autonomía personal, que se ha desarrollado durante el curso 2008-09.

En cuanto a las tareas para la *inserción laboral* que se desarrollan en la Asociación Down Huesca se encargan de incorporar a las personas con discapacidad intelectual en un puesto de trabajo definido y ofrecen el entrenamiento, la formación y el apoyo directamente relacionados con la tarea a desempeñar.

ACIDH

La Associació Catalana d'Integració i Desenvolupament Humà (ACIDH) es una entidad dedicada a la mejora de la calidad de vida de personas con inteligencia límite y discapacidades psíquicas leves, y está abierta a otras limitaciones sociales siempre a través de una atención integral. Los objetivos que se plantea ACIDH se resumen en tres fundamentales:

- Integrar estas personas en el ámbito social y laboral.
- Sensibilizar la sociedad de la existencia de un colectivo de personas ignoradas.
- Investigar las causas que generan la inteligencia límite y como mejorar su calidad de vida.

La preparación laboral es junto a la inserción laboral campo de acción del ACIDH. Al visualizar las estrategias de esta asociación en el campo de la *preparación laboral*, poseen el DEFOL (Departamento de Formación y Orientación Laboral), que es el departamento que dentro del ACIDH se encarga de la formación y orientación laboral. En el itinerario de formación se imparten programas de cualificación profesional inicial. Cuando los usuarios del servicio han completado su itinerario formativo se les deriva al STIL. El STIL (Servicio Taller de Inserción Laboral) está especializado en la integración e inserción laboral a la empresa ordinaria de las personas con discapacidad intelectual. Actúa paralelamente desde dos vertientes, por un lado, actúa sobre los usuarios, para qué puedan aumentar la empleabilidad y mejorar las capacidades profesionales, y por otro lado hace una intervención basada en proporcionar asesoramiento y apoyo en el tejido empresarial, para potenciar la igualdad de oportunidades y promover la cooperación interregional. Un usuario formará parte del servicio después de haber pasado la primera entrevista y haber expuesto el caso en la reunión de equipo y, si éste cumple con las condiciones del servicio, se le asigna un Preparador referente. Es a partir de aquí cuando se le realizará el diagnóstico de empleabilidad y se trazará su itinerario de inserción donde, conjuntamente, se especificarán las acciones de formación (habilidades sociales, conocimiento de uno mismo, búsqueda de empleo, conocimiento del mundo laboral, nuevas tecnologías, prácticas en empresa...), orientación y seguimiento del itinerario individual, en las que ha de participar para conseguir su objetivo.

La metodología de este Servicio (STIL) se basa en los itinerarios individuales de inserción, con arreglo a los cuales se sistematiza y se marca la temporalización de las acciones del usuario, programando su mejora de empleabilidad a través de unos objetivos a trabajar.

Cuando el equipo ha valorado el diagnóstico de empleabilidad de la persona, se determina cuáles son los módulos en los que debe participar el usuario y éste se incorpora a las acciones, siempre y cuando se haya planteado al usuario y éste esté de acuerdo con lo establecido.

Para llevar a término estos itinerarios individuales de inserción, utilizan una doble metodología. Por una parte una acción grupal mediante los módulos, y por otra la atención individual. En algunos casos se puede dar que no participen en ninguna de las actividades grupales programadas, y que sólo requieran un apoyo en la búsqueda de empleo mediante entrevistas individuales.

En las acciones grupales se realizan trabajos en los que se tratan fundamentalmente los siguientes módulos:

- Habilidades sociales y laborales
- Técnicas de búsqueda de trabajo
- Búsqueda de trabajo con nuevas tecnologías
- Orientación
- Conocimiento del mundo laboral
- Conocimiento de sí mismo

En los módulos se trabajan diferentes contenidos de tal manera que la persona esté preparada para su incorporación al mercado laboral ordinario.

Cada usuario participará de los módulos en función de sus necesidades, de esta manera se configura su itinerario individual de inserción. El itinerario individual de inserción se realizará de forma conjunta por todo el equipo del Servicio de Apoyo a la Integración Laboral, partiendo de la información recogida sobre la persona en base a su diagnóstico de empleabilidad.

Debido a que el colectivo que atienden presenta dificultades de aprendizaje y comprensión, los contenidos de los módulos son teórico-prácticos, dónde se trabaja de forma diversa, no pasando a otro tema si no se ha comprendido el actual.

A la vez, mediante las entrevistas individuales, se va trabajando lo que no se ha comprendido o lo que es más difícil de comprender.

Los materiales utilizados están adaptados a las dificultades de aprendizaje de los usuarios, muchos de los cuales son elaborados por los mismos técnicos docentes para ajustarse a las necesidades del colectivo. Para poder dar respuesta a la diversidad de los usuarios, y para facilitar los aprendizajes, se utilizan diferentes estrategias y metodologías para impartir los contenidos de los módulos. Destacan las siguientes:

- Dinámicas de grupo.
- Rol playing.
- Análisis de simulaciones grabadas en vídeo.
- Refuerzo de contenidos con el uso de nuevas tecnologías.
- Búsqueda activa (salidas semanales a l'OSOC, búsqueda en prensa con apoyo...).
- Salidas relacionadas con el ámbito del mundo laboral.

La *inserción laboral* es el segundo punto de acción de ACIDH, junto con la preparación laboral que hemos visto anteriormente. Dentro de la inserción laboral en esta asociación, el Empleo con Apoyo empieza a partir del momento en que la persona inicia su relación laboral con la empresa, dando apoyo tanto al trabajador como a la empresa, durante el periodo en el que la persona se incorpora y se adapta al puesto de trabajo.

El objetivo del Empleo con Apoyo es, por una parte, facilitar al trabajador las herramientas

personales para una correcta adaptación y por otra, ofrecer a la empresa la información necesaria para que el puesto de trabajo permita a la persona potenciar sus habilidades y competencias.

Con esta metodología se pretende que la persona consiga sus objetivos laborales de forma normalizada.

Una vez que el trabajador se ha incorporado, el preparador laboral analiza con el trabajador su situación en el puesto de trabajo desde los primeros días de trabajo. Este análisis se realiza mediante entrevistas individuales fuera de la empresa. Paralelamente a este proceso el preparador laboral contacta con la empresa, ya sea por teléfono, por correo electrónico, o acercándose personalmente para recoger la valoración del proceso de adaptación, y de adquisición de competencias que está realizando el nuevo trabajador. La información recogida por el Preparador desde la empresa, será devuelta al trabajador para que la persona introduzca mejoras en su trabajo; para que la persona cambie, mantenga, o mejore actitudes; para reforzar positivamente en caso de que la adaptación sea correcta.

Siempre que sea posible el preparador laboral aconsejará a la empresa que la persona tenga un único referente en su puesto de trabajo. El trabajador recibirá la información en referencia a sus tareas siempre de la misma persona, y se podrá dirigir a esta en las situaciones de duda.

El preparador laboral debe transmitir al referente toda la información en relación a las capacidades y limitaciones de la persona, y estará a disposición del referente en todo momento desde el inicio de la relación laboral, para que este pueda consultar dudas, plantear situaciones que se dan en la empresa y que no sabe abordar, etc. La periodicidad con que se da este contacto depende siempre de cada trabajador.

El servicio no establece un límite temporal, sino que una vez que el trabajador haya adquirido las habilidades necesarias, el apoyo irá desapareciendo de forma progresiva. Siempre teniendo presente que el proceso se podrá reabrir si fuera necesario.

El servicio queda a disposición del trabajador para consultas, asesoramiento..., y también a disposición de la empresa para cualquier consulta en lo referente al trabajador y/o para futuras contrataciones.

Fundació Projecte Aura

El Proyecto Aura se creó en octubre del año 1989 en Barcelona, por iniciativa de unos profesionales que provenían del mundo de la integración escolar. El Proyecto Aura ha sido el primer programa de Empleo con Apoyo en España, por lo tanto es pionero en la implantación y desarrollo de esta metodología.

El objetivo del programa es incorporar personas con discapacidad, mayoritariamente con Síndrome de Down, en el mercado laboral ordinario, mediante la metodología del Empleo

con Apoyo. Esta metodología permite preparar a los futuros candidatos, teniendo en cuenta sus posibilidades y sus necesidades de apoyo.

El proyecto Aura, para la *preparación laboral* del individuo, se encarga de ofrecer un programa de formación previa y autonomía personal en el cual los jóvenes que se incorporan al dicho proyecto siguen una formación en la que se incluye un programa individualizado. Este programa individualizado básicamente tiene como fines la mejora de la autonomía personal, habilidades sociales, desplazamientos autónomos, conocimiento del programa, motivación y actitud hacia el trabajo. Este Programa se realiza en sesiones individuales, con la familia y asistiendo periódicamente a un grupo de nuevos participantes.

Después de los programas de formación previa en autonomía personal y habilidades sociales, los participantes empiezan unas prácticas en la empresa, con las que ha habido un contacto previo. Las prácticas se realizan acompañados de un profesional del Proyecto Aura, dándose por tanto una "formación en situación real". El preparador laboral acompaña al joven, durante las prácticas, que tienen una duración de entre dos y cuatro meses. Se firma un convenio de prácticas con la empresa, el Proyecto Aura, el candidato y el Departamento de Trabajo de la Generalitat de Catalunya, que exime a la empresa de cualquier responsabilidad legal y contractual.

Para la *inserción laboral* del individuo y tras la preparación laboral, que sería el período de aprendizaje (formación en situación real), una vez que el candidato conoce bien su trabajo y manifieste una actitud correcta, la empresa contratará al joven según las condiciones contractuales establecidas.

Además dentro del Programa de Seguimiento Laboral y Personal que ofrecen también llevan a cabo un módulo de Mejora Cognitiva para favorecer la adaptación de los jóvenes a las situaciones laborales y en general adquirir una mejor capacidad de resolución de problemas y adaptación en general. También pueden participar, fuera de su horario laboral, en los módulos de Formación Continuada que es un espacio que el Proyecto Aura ofrece a los jóvenes que participan en el programa, como un complemento indispensable a la integración laboral. En el caso de adultos con dificultades de aprendizaje, la formación continua resulta imprescindible tanto para poder mantener las competencias ya adquiridas, como para adquirir nuevos conocimientos que les han de permitir, junto con un trabajo normalizado, ser ciudadanos activos, participativos y responsables, en la medida de sus posibilidades.

Asociación Síndrome de Down Burgos

La Asociación Síndrome de Down de Burgos lleva veinte años apostando por el pleno desarrollo de las personas con discapacidad intelectual en general y de las personas con Síndrome de Down en particular. Con este fin trabaja en procesos de normalización en los ámbitos educativos, laborales y comunitarios, desarrollando estructuras de apoyo permanentes para personas con discapacidad intelectual en los sucesivos tramos de su vida. Tiene como principal objetivo mejorar las condiciones de vida de las personas con Síndrome de Down y la de sus familias, para ello colabora con instituciones públicas y privadas locales, regionales, nacionales e internacionales.

Esta Asociación ha asumido el compromiso de trabajar por la consecución de una vida autónoma e independiente para las personas con síndrome de Down en los diferentes ámbitos en los que se va desarrollando su vida: escuela, empleo, vivienda y ocio.

El *Proyecto Brecha* se trata de una experiencia innovadora de empleo con apoyo en la Ciudad de Burgos. Tiene como meta fundamental la integración laboral en la empresa ordinaria. El objetivo de este Proyecto está dentro del ámbito de la orientación laboral, y es formar a las personas con discapacidad intelectual para su inserción laboral, dotándoles de habilidades, destrezas y capacidades que puedan ser utilizadas en un entorno laboral ordinario.

También en esta asociación se distinguen claramente la preparación laboral del individuo y la búsqueda de su posterior inserción laboral. Así dentro de la *preparación laboral* podemos encontrar dos etapas en al apartado formativo dentro del Proyecto Brecha, la formación en habilidades pre-laborales en la que se tratan competencias básicas, y la Formación en el puesto. Pasamos a desarrollar cada etapa por separado:

a) *Formación en habilidades pre-laborales*: En esta primera etapa forman en competencias básicas. El programa llevado a cabo por el Proyecto Brecha no se centra en el aprendizaje de un perfil profesional establecido, sino que se articula en torno a distintos módulos formativos.

Durante este periodo, los jóvenes reciben formación en ámbitos como Auxiliar de Oficina; Informática; Habilidades Sociales; Refuerzo de habilidades instrumentales: como la Lectura, la Escritura y el Cálculo; y Entrenamiento para mejorar sus Habilidades Cognitivas.

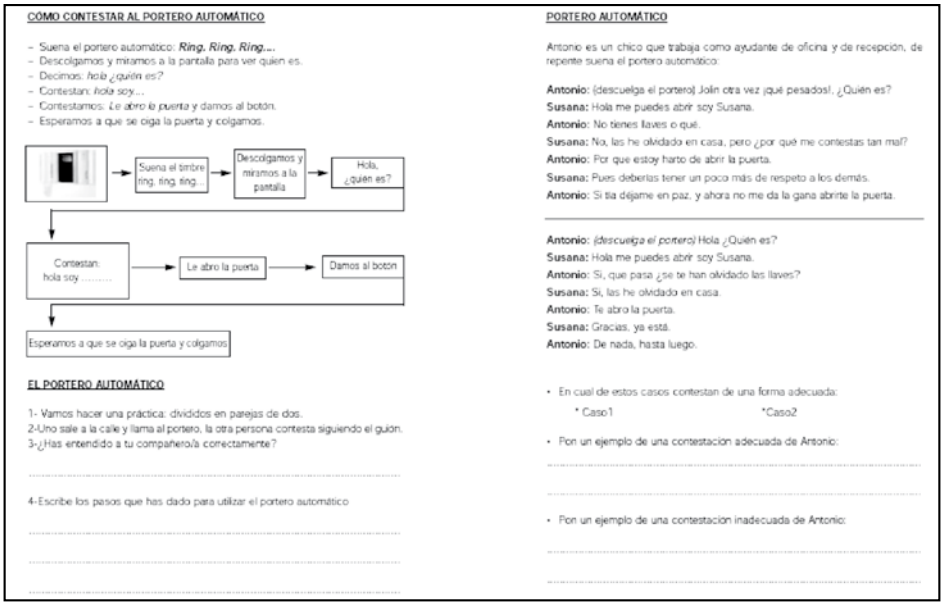
Podemos destacar el ámbito de auxiliar de oficina por su relación con nuestro estudio, así el procedimiento llevado a cabo para desarrollarlo se centra en:

- Realización de ejercicios de expresión oral simulando situaciones reales de información al público, en el contexto de las diferentes situaciones en que puede desarrollar su actividad.
- Utilización de los instrumentos de oficina con los que se trabaje: portero automático, teléfono, fax, ordenador, fotocopiadora...
- Preparación y distribución de correo y/o cualquier otro material.
- Clasificación de elementos según diferentes criterios.
- Anotación de salidas y entradas de libros.
- Identificación de secuencias: principio, desarrollo y fin para cada tarea.
- Autoplanificación de los pasos que necesita para realizar una tarea.
- Reconocimiento de la necesidad de realizar todas las acciones intermedias para llegar al fin de la tarea.
- Desarrollo de habilidades para determinar las causas que producen alteraciones en una secuencia de acción y saber responder ante ellas.
- Desarrollo de trabajos en equipo.
- Mejora de las habilidades conversacionales.
- Utilización de las normas básicas de comportamiento social.
- Ejecución de los procedimientos e instrucciones necesarias para el manejo y la utilización adecuada del ordenador.

Para la elaboración del material didáctico utilizado en esta etapa se han basado en distintas fuentes como los Documentos Base de los Programas de Garantía Social, Internet, libros, folletos de diferentes empresas…

En la imagen 3.1 se muestra un ejemplo de una ficha adaptada del programa de ayudante de oficina.

Imagen 3.1. Ficha adaptada del programa de ayudante de oficina perteneciente al Proyecto Brecha (Quecedo, Martín y Rodríguez, 2005).



CÓMO CONTESTAR AL PORTERO AUTOMÁTICO

- Suena el portero automático: ***Ring, Ring, Ring…***
- Descolgamos y miramos a la pantalla para ver quien es.
- Decimos: *hola ¿quién es?*
- Contestan: *hola soy…*
- Contestamos: *Le abro la puerta* y damos al botón.
- Esperamos a que se oiga la puerta y colgamos.

Suena el timbre ring, ring, ring… → Descolgamos y miramos a la pantalla → Hola, ¿quién es?

Contestan: hola soy…… → Le abro la puerta → Damos al botón

Esperamos a que se oiga la puerta y colgamos

EL PORTERO AUTOMÁTICO

1- Vamos hacer una práctica: divididos en parejas de dos.
2-Uno sale a la calle y llama al portero, la otra persona contesta siguiendo el guión.
3-¿Has entendido a tu compañero/a correctamente?

……

4-Escribe los pasos que has dado para utilizar el portero automático

……

……

……

PORTERO AUTOMÁTICO

Antonio es un chico que trabaja como ayudante de oficina y de recepción, de repente suena el portero automático:

Antonio: (descuelga el portero) Jolín otra vez ¡qué pesados!. ¿Quién es?
Susana: Hola me puedes abrir soy Susana.
Antonio: No tienes llaves o qué.
Susana: No, las he olvidado en casa, pero ¿por qué me contestas tan mal?
Antonio: Por que estoy harto de abrir la puerta.
Susana: Pues deberías tener un poco más de respeto a los demás.
Antonio: Si tia déjame en paz, y ahora no me da la gana abrirte la puerta.

Antonio: *(descuelga el portero)* Hola ¿Quién es?
Susana: Hola me puedes abrir soy Susana.
Antonio: Si, que pasa ¿se te han olvidado las llaves?
Susana: Si, las he olvidado en casa.
Antonio: Te abro la puerta.
Susana: Gracias, ya está.
Antonio: De nada, hasta luego.

- En cual de estos casos contestan de una forma adecuada:
  * Caso1 *Caso2
- Pon un ejemplo de una contestación adecuada de Antonio:

……

……

- Pon un ejemplo de una contestación inadecuada de Antonio:

……

……

Utilizan una metodología práctica, los objetivos a desarrollar son seleccionados cuidadosamente para que sea un proyecto eminentemente funcional. Tienen en cuenta las características individuales en el desarrollo del programa.

En determinados aspectos se desarrolla el proceso de enseñanza mediante el aprendizaje de tareas, quien sea responsable educador dirigirá paso a paso al alumno para que vayan captando la secuencia en que debe realizar la tarea. El apoyo educacional irá progresivamente disminuyendo hasta que el alumnado pueda de forma autónoma realizar la tarea. El modelado también se utilizará como recurso metodológico. El uso de ayudas visuales: gestos, fotos, dibujos, símbolos, esquemas (desarrollados con los marcadores gramaticales)... ayudan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La metodología empleada para el desarrollo de los aspectos teóricos se estructura en torno a cuatro elementos:

- *Breve exposición teórica del tema,* en la que se enfatizan los conceptos básicos.
- *Trabajo individual del alumnado en torno al tema tratado.* Para ello, se elaboran

materiales adaptados en razón de las características de cada alumno. Dichas adaptaciones pueden consistir bien en la simplificación de los mensajes, o bien, en la sustitución del código escrito por el pictográfico.
- *Resolución de problemas o realización de ejercicios o actividades relacionadas con el contenido impartido.* Estas actividades están incorporadas, en la mayoría de los casos, en el propio tema adaptado.
- *Evaluación del aprendizaje.* Con ello se pretende comprobar si el material adaptado se ajusta al nivel del alumno y si éste ha alcanzado los objetivos planteados.

La metodología empleada para el desarrollo de los aspectos prácticos se estructura de distinta manera según sean actividades de grupo o actividades individuales. En las actividades grupales se trabajará: la independencia, la comunicación, la colaboración, la necesidad de coordinación y organización de la actividad. En las actividades individuales se trabajará aspectos de: inhibición, secuenciación, cognitivos, motricidad fina, habilidades manipulativas...

Esta formación es impartida en grupos reducidos permitiendo de esta forma que la atención sea más directa y personalizada.

Durante esta primera fase en el Proyecto Brecha se da la utilización de actividades de lápiz y papel (véase imagen 3.1), este uso toma gran importancia para nosotros pues los vamos a utilizar más tarde como herramientas de trabajo, no este mismo sino uno adaptado por nosotros para el puesto sobre el que gira nuestra investigación.

b) *Formación en el puesto.* En este segundo punto llevan a cabo un acuerdo entre la empresa y la entidad promotora (Asociación Síndrome de Down) para la firma de un contrato en prácticas, en el que el proceso formativo será tutelado por el preparador laboral.

Actualmente, además para llevar a cabo funciones de preparación laboral cuentan con el centro *Estela.* Las actividades que se desarrollan en este centro son:

- Proporcionar habilidades sociales previas al acceso de la persona con discapacidad intelectual al mundo laboral.
- Formar a los adultos con discapacidad intelectual en actividades ocupacionales flexibles, y sujetas a modificación permanente. El centro no determina una única actividad concreta, un telar por ejemplo, sino que estudiará la implantación de otras actividades. En este centro se da la rotación de los usuarios en las actividades, impidiendo que hagan siempre lo mismo.
- Formación en perfiles laborables más adecuados a las características de los usuarios como cocina, oficina, reposición en grandes superficies, servicios, manipulados auxiliares de la industria.
- Funciones de reciclaje, cursos de iniciación profesional.
- Recogida de desempleados integrándoles en cursos de formación para su posterior inserción laboral.
- Complementar a los usuarios empleados en habilidades sociales y formación permanente, pudiendo el trabajador estar contratado a media jornada.

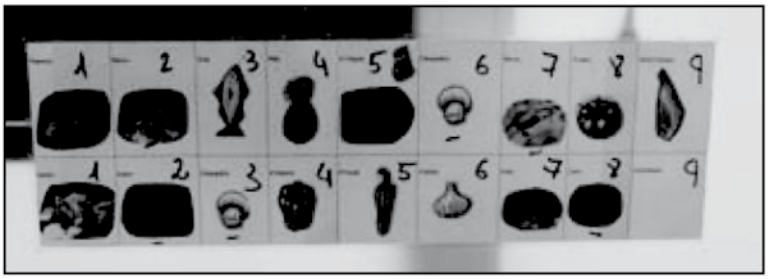
También cuentan como complemento de todas estas actividades con *APRIL*, una herramienta virtual de apoyo a los procesos educativos y de integración laboral de las personas con discapacidad intelectual.

En cuanto al segundo de los puntos que estamos tratando en cada asociación como es la *inserción laboral*, en un primer momento el Proyecto Brecha hace un diseño y análisis de las tareas. Para ello, se ordenan las distintas tareas encomendadas y se distribuye el tiempo que se puede emplear en cada una, de manera que permite descomponer aquellas tareas en las que quien esté trabajando encuentre especial dificultad. En su caso, si se considera conveniente, se pueden incluso diseñar estrategias que se adapten a los puntos fuertes de cada persona (por ejemplo ayudas visuales como: dibujos, esquemas, planos de situación, guías de tareas, etc.) que le ayuden a desarrollar su trabajo. Teniendo especial cuidado en este aspecto para no remarcar las diferencias sobre el resto de la plantilla y compañeros, ya que el objetivo es que el empleo sea lo más normalizado posible en todos los sentidos.

A continuación, en la imagen 3.2 se puede apreciar un ejemplo de una ayuda visual proporcionada a un trabajador que se encontraba en el puesto de auxiliar de tienda en Telepizza. Entre sus tareas estaban las de sacar los ingredientes de las pizzas y encender la cámara y colocarlos en su lugar correspondiente.

El trabajador tenía problemas para rellenar la cámara de ingredientes de las pizzas ya que debía colocar los ingredientes en un orden determinado. Para solucionar ese pequeño problema realizaron un cartel con los dibujos de los ingredientes de las pizzas en el orden en que iban y se plastificó, para que el trabajador lo pudiese utilizar. Esta pequeña ayuda técnica sirvió mucho y además le ayudó a aprenderse de memoria el lugar de los ingredientes y así pudo retirar esa ayuda.

Imagen 3.2. Ayuda visual proporcionada a un trabajador dentro del Proyecto Brecha (Quecedo, Martín y Rodríguez, 2005).



El Proyecto Brecha cuenta además con una estructura de apoyo extra laboral como es una formación complementaria a la jornada laboral. Esta formación que se ofrece al concluir la jornada laboral (máximo 4 horas) consta de apoyo psicológico, habilidades sociales y formación continuada, además de contacto permanente con las familias.

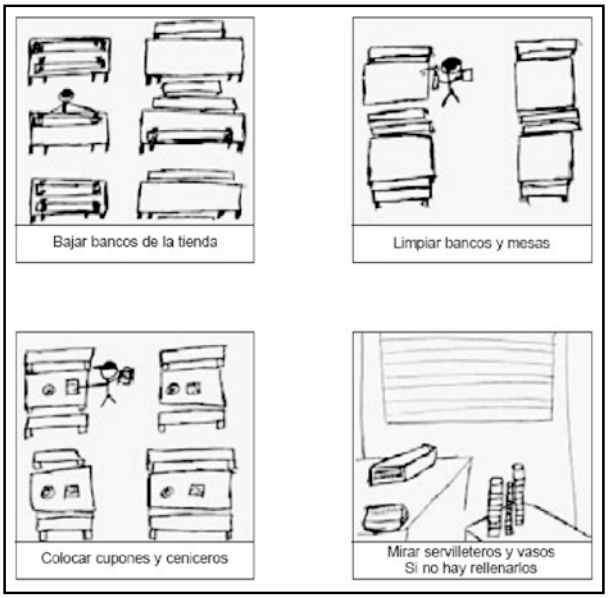
Todos los jóvenes que acceden a un puesto de trabajo, siguen formándose. Con esta formación se pretende fomentar y potenciar un proceso de desarrollo continuo no sólo en

el ámbito laboral, sino también en el social y personal. Acceder al mundo laboral implica tener nuevas expectativas y necesidades que deben aprender a satisfacer.

En la formación complementaria se trabaja la mejora de habilidades cognitivas, el autoconocimiento, la comunicación interpersonal, la capacidad para expresar sus dificultades, logros, preocupaciones y aspiraciones. También se trabajan habilidades sociales, la imagen personal, la autonomía personal en el hogar y en el entorno socio comunitario. Trabajan también en la mejora de habilidades en informática, temas de actualidad como noticias de prensa y televisión, junto con apoyo psicológico y contacto permanente con las familias.

También en las tutorías individualizadas utilizan materiales de lápiz y papel que crean para que se aprendan el orden de las tareas, las horas, cómo relacionarse con cada persona y las distintas cosas que van surgiendo. En la imagen 3.3 se muestran algunas fichas correspondientes a una actividad cuyo objetivo era aprender el orden de las tareas que debía realizar un trabajador. Para realizar la actividad debía ordenar las fichas de las distintas tareas en la secuencia correcta.

Imagen 3.3. Algunas fichas correspondientes a una actividad de apoyo extra laboral.



Projecte Trèbol

El Projecte Trèvol es un equipo multidisciplinar en el que sus componentes se encargan de actuar como intermediarios entre la sociedad y las personas con discapacidad para que éstas se beneficien de los procesos de socialización, formación y desarrollo que la sociedad ha creado para el conjunto de la población. Se constituye, por lo tanto, en una *estructura de apoyo.*

Corresponde a esta *estructura de apoyo* diseñar los itinerarios formativos y desarrollar los

apoyos adecuados (directos e indirectos) para que los mecanismos de aprendizaje que sí se hallan presentes en las personas con discapacidad, produzcan el resultado deseado en no más tiempo que el que la sociedad acostumbra a invertir en una persona sin discapacidad para pasar de niño dependiente a miembro activo de la población.

Dentro del área de formación, que denominan preparación laboral, cuentan con formación básica y formación laboral previa a la incorporación a un puesto de trabajo, mediante aulas propias o cedidas por otro centro de formación laboral, impartida por profesionales del Projecte Trèvol. La formación básica tiene como objetivo preparar al alumno para vivir de la manera más autónoma posible en entornos normalizados. Los aprendizajes se seleccionan en función de que fomenten la autonomía, sean importantes a nivel cultural y sean funcionales. Este aprendizaje consta de seis módulos el trabajo, el ocio y el tiempo libre, vivir en mi casa, el pueblo, qué pasa en el mundo, yo y los otros. Se realiza una programación general con adaptaciones individuales. Se aplica la metodología del aprendizaje mediado y el refuerzo del potencial de aprendizaje, aplicando el programa específico *ARPA*. La formación laboral en el aula tiene como objetivo conocer a la persona antes de su incorporación al trabajo así como familiarizarla con algunas tareas y uso de utensilios habituales en trabajos de almacén y del sector textil.

La *inserción laboral* tiene por objetivos que la persona con discapacidad aprenda todo lo relativo al puesto de trabajo. Cuando se refieren a todo lo relativo al puesto de trabajo hacen referencia entre otros a tareas, ritmo y proceso productivo, calidad, relación con los compañeros y los jefes y los desplazamientos fuera y dentro de la empresa...

Para llevar a cabo estos objetivos el preparador laboral usa estrategias de enseñanza-aprendizaje que suplen las carencias cognitivas y pone en marcha los métodos que, sin interferir en el proceso productivo de la empresa, permitan interiorizar los elementos necesarios para esa persona en concreto. Estos elementos los deberá aprender el individuo y así encontrar el equilibrio para el desarrollo de su autonomía en la empresa, se incluirán la participación e incorporación de las figuras propias del entorno laboral (apoyos naturales), y la implantación y mantenimiento de actitudes coherentes en cada uno de ellos.

Como última característica de este proyecto, el Projecte Trèvol, es que su marco de acción no acaba aquí sino que también desarrolla formación continua en relación con trabajos adaptados para personas con discapacidad.

AFEDIBA

La *Asociación para la Formación y Empleo de personas con Discapacidad Intelectual de Badajoz e*s una organización no gubernamental sin ánimo de lucro, que tiene su campo de actuación en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Tiene como objetivo conseguir la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad intelectual en la vida activa y diaria mediante una etapa formativa y una posterior etapa de inserción laboral, mejorando la calidad de vida, vida autónoma e independiente de los individuos con discapacidad intelectual que forman parte de la asociación.

Con anterioridad al proceso de inserción laboral propiamente dicho, llevan a cabo un proceso formativo de *preparación laboral*, en los siguientes ámbitos:

- *Orientación Formativo-Laboral.* Poseen un Servicio de Orientación y Coordinación con Centros Educativos para buscar el perfil laboral más adecuado para cada persona.
- *Autonomía.* Con el fin de promover la autonomía de los individuos el equipo entrenan habilidades sociales, de uso de transportes públicos, etc.).
- *Formación Básica*. Para el desarrollo de competencias cognitivas instrumentales emplean la metodología del Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (1980), así como materiales adaptados de dicho programa.

La Asociación tiene convenios con las empresas que les permiten realizar una formación en el puesto de trabajo. La *inserción laboral* se apoya principalmente con la ayuda de preparadores laborales que visitan intermitentemente las empresas. Además, fuera del horario laboral los trabajadores con discapacidad reciben una formación complementaria, adecuada a su puesto de trabajo.

IMAS

El Institut Mallorquí d'Afers Socials (IMAS) es la institución de referencia en Mallorca para la gestión de los servicios sociales, la protección de menores y los recursos asistenciales en la isla. Es un organismo autónomo que depende de la Conselleria de Benestar Social del Consell de Mallorca.

El IMAS desarrolla diversos programas entre los que destaca el programa *ERGON,* que se propone desarrollar itinerarios integrales de inserción personalizados. El Servicio quiere cumplir los objetivos de fomentar la igualdad de oportunidades; contribuir a la cualificación de los trabajadores y establecer vínculos entre la formación y el mercado laboral, teniendo en cuenta la multidimensionalidad del proceso de inserción sociolaboral, con la finalidad última de mejorar la empleabilidad de estos trabajadores con necesidades de apoyo.

Entienden que objetivo general del programa es conseguir que las personas con discapacidad psíquica, física/plurideficiencia y/o auditiva de Mallorca, alcancen una mejora de sus condiciones de vida: independencia y autonomía, a través del acceso al empleo en el mercado laboral ordinario y mediante procedimientos sistemáticos de Orientación, Formación, Apoyo, Seguimiento y Evaluación.

Las personas beneficiarias de este proyecto son aquellas que presentan una discapacidad psíquica, auditiva, física y/o multidiscapacidad reconocida por la entidad competente y, que sin un apoyo individualizado y persistente presentan graves dificultades para acceder, mantener y promocionar tanto laboral como formativamente en el sistema ordinario.

Vista la necesidad de unir esfuerzos para obtener una respuesta más eficiente y conseguir mejorar resultados en la inserción laboral del colectivo, el Institut de Serveis Socials i Esportius de Mallorca firmó un convenio con la Federació Balear de Persones amb Discapacitat, para

atender a personas con discapacidad física o plurideficiencias; con la Associació de Pares i Amics de Sords (ASPAS), para atender a personas con discapacidad auditiva; y con el Institut de Treball Social i Serveis Socials (INTRESS), para atender a personas con discapacidad psíquica y multidiscapacidad.

Dentro del Servicio de Apoyo a la Formación que ofrece el Programa ERGON, la demanda de orientación y empleo puede justificar la puesta en marcha del engranaje formativo, la preparación laboral. Dado que la necesidad de apoyo en formación puede provenir de un amplio abanico de servicios y/o entidades, ya sean las propias entidades formativas regladas (Institutos de Enseñanza Secundaria con Programas de Cualificación Profesional) y las no regladas (que se diferencian por ofrecer una formación continua aparte de la formación reglada). Esta *preparación laboral* puede llegar a la necesidad de ajustar el itinerario formativo, a incrementar esta oferta formativa proporcionando apoyo a los usuarios de los distintos servicios del programa ERGON, y proporcionando apoyo a las prácticas. Por ello han desarrollado programas de Empleo con Apoyo, además de Cursos de Formación dentro del programa general que es el programa ERGON.

Este servicio tiene como objetivo general garantizar a las personas con discapacidad psíquica el acceso y el mantenimiento en acciones formativas que respondan a sus necesidades e intereses y que les faciliten el acceso o la permanencia en el mundo laboral, así como la mejora de trabajo. Entre sus contenidos se encuentran las siguientes acciones de apoyo:

- Cumplimentación de trámites de acceso en acciones formativas.
- Inserción, adaptación y mantenimiento en las acciones formativas.
- Adaptaciones curriculares y material didáctico.
- Adaptaciones de mobiliario/herramientas de trabajo.
- Apoyo directo en el aula o espacio donde se desarrolle la acción formativa.
- Sesiones tutoriales de seguimiento.
- Orientación y asesoramiento al personal docente.
- Orientación y asesoramiento a los compañeros.
- Elaboración de informes.
- Búsqueda de empresas para la realización de las prácticas.
- Apoyo en la realización de las prácticas.

Con respecto a la metodología del Servicio de Apoyo a la Formación, toda intervención se lleva a cabo de manera individualizada, en base a la participación activa del sujeto en su proceso de integración formativa. Se trata de una metodología centrada en la persona para ajustar y mejorar las necesidades de apoyo en materia formativa que pueda presentar.

Se realiza un plan de seguimiento individual que se mantendrá en continua revisión. Este plan individual se elabora en función de los intereses del usuario, su trayectoria formativa y/o profesional y, los acuerdos de colaboración entre la familia y el resto de agentes sociales que estén implicados (sobre todo por parte de los centros educativos).

La finalidad fundamental de esta metodología de intervención es posibilitar el mayor grado de independencia y normalización en la vida de la persona con discapacidad. Así el

servicio atiende a las demandas formuladas tanto por entidades públicas como privadas que imparten formación, además de a las demandas de entidades derivadas y/o usuarios o familias que requieren de su intervención.

El proceso que define el Servicio de Empleo con Apoyo en el programa ERGON, comienza en el momento que se produce la contratación del trabajador con discapacidad a la empresa ordinaria, su fin es la inserción laboral del individuo. Es del todo evidente, que para conseguir un puesto de trabajo en el mercado competitivo, la implicación de los procesos previos (evaluación, orientación, búsqueda…) son esenciales para ajustar la demanda, el perfil de empleo, y el entorno laboral determinado, con las tareas necesarias que ha de desarrollar el trabajador con discapacidad.

Este servicio tiene como objetivo general conseguir que las personas con discapacidad psíquica, física, plurideficiencia y/o auditiva de los municipios de Mallorca, alcancen una mejora de sus condiciones de vida, potenciando su desarrollo personal y social a través del acceso y/o mantenimiento de un empleo en el mercado laboral ordinario, mediante procedimientos sistemáticos de orientación, apoyo, seguimiento y evaluación utilizando la metodología de Empleo con Apoyo.

Con este fin se llevan a cabo acciones de apoyo a la colocación, acciones de seguimiento y acciones de mejora de empleo. Las acciones de apoyo a la colocación que se desarrollan son:

- Selección e identificación de tareas laborales en el mismo marco de la empresa.
- Análisis de las habilidades necesarias para desarrollar el trabajo.
- Análisis ambiental de la empresa.
- Accesibilidad al puesto de trabajo.
- Análisis de compatibilidad entre candidato y puesto de trabajo.
- Desarrollo de estrategias de aprendizaje para facilitar la adquisición de habilidades necesarias para ocupar un determinado puesto de trabajo.
- Presencia intensiva del preparador laboral.
- Instrucción inicial de las tareas propias del puesto de trabajo.
- Formación y entrenamiento *in situ* de las habilidades sociales complementarias (control del horario, puntualidad, autonomía personal, vida independiente…).
- Adaptación y facilitación del trabajo en función de las características del usuario: herramientas, plan de trabajo.

En cuanto a las acciones de seguimiento que tienen lugar para la *inserción laboral* del individuo se encuentran:

- Búsqueda de apoyo natural dentro de la empresa, potenciando la interacción social del trabajador con los otros compañeros de trabajo.
- Retirada gradual y progresiva del tiempo de intervención del preparador laboral dentro de la empresa a medida que la integración sociolaboral se hace efectiva.
- Resolución de situaciones críticas.
- Prevención e intervención en situaciones conflictivas.

- Control de calidad del trabajo.
- Mantenimiento de apoyo intermitente.

Con respecto a la mejora de empleo las acciones que dentro del proyecto ERGON se desarrollan son:

- Detección de necesidades formativas.
- Detección de causas de insatisfacción laboral.
- Coordinación con la familia y personal de la empresa para mejorar la calidad de trabajo y de la vida del usuario.
- Asesoramiento en la negociación de conflictos.
- Asesoramiento continuado a la empresa en cuestiones laborales.
- Planificar el proceso de seguimiento sistemático a corto y largo plazo.
- Seguimiento de las incidencias laborales
- Apoyo al aprendizaje de nuevas tareas.
- Valoración global del proceso de integración.
- Evaluación de posibilidades de cambio y/o promoción.

La metodología que utilizan en el proyecto ERGON es la de Empleo con Apoyo, modalidad de inserción laboral fundamentada en un sistema de apoyo individualizado, consistente en la provisión de la ayuda imprescindible proporcionada a la persona para que se pueda desenvolver por ella misma, desarrollando una actividad laboral. Es una metodología basada en la detección de necesidades y la resolución de problemas.

El Empleo con Apoyo, no es únicamente una metodología de inserción laboral beneficiosa para las personas con discapacidad que tienen dificultades para acceder al mercado de trabajo, sino que también es social y económicamente beneficiosa para todos los ciudadanos. Los preparadores laborales ofrecen el apoyo necesario tanto al trabajador con discapacidad como al entorno laboral que lo acoge y se siguen los procesos de enseñanza-aprendizaje para que el trabajador pase a desarrollar con autonomía y calidad las actividades encargadas. Se trabaja de manera coordinada con todos los agentes sociales y de inserción que se requieran, así como con las familias o referentes que puedan incidir en la mejora de la calidad de vida de los usuarios. Para conseguir una inserción laboral con éxito, el apoyo natural ha de complementarse con el preparador laboral.

Se trabajará con planes individuales, es decir, se utilizará una metodología centrada en el propio trabajador, en torno a sus capacidades, potencialidades, posibilidades y a las circunstancias personales de cada uno, por lo que será esta persona la que determinará y centrará la actividad a realizar.

Cada inserción se define por tener un carácter especialmente individualizado, de acuerdo con las características del trabajador, del puesto de trabajo que ha de desarrollar y de la empresa donde trabajará. El preparador laboral centrará su tarea en diseñar estrategias de actuación para poder dar respuesta a las necesidades del trabajador, dando prioridad, operatividad y temporalidad a formas y estrategias de intervención, proyectando el futuro de los jóvenes.

SINPROMI

La Sociedad Insular para la Promoción de las Personas con Discapacidad, SINPROMI S.L, es una entidad perteneciente al Cabildo Insular de Tenerife, que se constituye en 1993 bajo el lema *Hacia la integración de todos en la sociedad*. Tiene por objeto la integración social y laboral, así como la mejora en la calidad de vida de las personas con discapacidad en la isla de Tenerife.

Aunque saben que el método de Empleo con Apoyo contempla el entrenamiento en el puesto de trabajo, consideran que un adecuado entrenamiento previo, es decir una *preparación laboral* proporcionada fuera de la situación de trabajo, facilitará la labor del preparador. Esta preparación tiene como eje central el entrenamiento y el desarrollo de dos grandes ámbitos fundamentales como son:

- *Área de Autonomía Personal y Social:* En esta área promueven el desarrollo de habilidades académicas funcionales, personales, sociales y de la vida diaria, que mejoren los resultados previsibles en el proceso de Formación Profesional.
- *Área de Formación Laboral:* En este segundo espacio proporcionan al joven con discapacidad psíquica los conocimientos, destrezas y habilidades básicas relacionadas con distintos ámbitos y perfiles profesionales y familiarizarlos con el marco legal, derechos, deberes y ética profesional, dotándolos así de una formación adecuada para la búsqueda y desempeño de un puesto de trabajo.

Ofrecen talleres previos a la inserción laboral donde se trabajan habilidades monetarias, habilidades sociales, habilidades matemáticas, educación afectiva-sexual, entorno laboral y disciplina laboral, atención telefónica, autonomía en el entorno comunitario y lectura como medio de relacionarse en el entorno sociolaboral.

Además cuenta con el *Centro de Formación Pre-laboral "La Castellana"* que pretende lograr un auténtico "ajuste social" y para ello, plantea el trabajo y la intervención formativa no sólo, logrando el "ajuste personal" sino complementándolo con un auténtico y real "ajuste laboral". La intención es lograr un centro que realmente tenga carácter de "puente" entre la escuela y la empresa, es decir, procurar que la permanencia de los jóvenes con discapacidad psíquica no sea definitiva sino transitoria. Se trata de que los usuarios de este centro con reales posibilidades de preparación, sean formados y entrenados mediante una acción educativa y orientadora, personal y profesional que responda no solo a las capacidades de los sujetos sino también al mercado laboral de la zona y a las propias exigencias cambiantes de las ocupaciones, con el fin último de lograr su real integración laboral.

Otro tipo de formación que realizan es la formación *in situ*. Durante un periodo de tiempo que oscila entre uno o dos meses, el trabajador se incorpora al puesto de trabajo, siempre acompañado del preparador laboral. En este periodo el futuro trabajador estará cubierto por un seguro y recibirá una beca por parte de SINPROMI y no se establecerá relación contractual entre él y la empresa hasta que supere dicho periodo. Todas estas condiciones se recogen en un convenio de colaboración que firman SINPROMI y la empresa. En algunas

ocasiones no se llega a firmar convenio de colaboración ya que hay empresas que contratan desde el inicio al trabajador con discapacidad.

En el momento de la realización de este estudio se encontraban en fase de elaborar un programa formativo para los apoyos naturales.

En cuanto a la *inserción laboral* propiamente dicha, en SIMPROMI hacen referencia específica al desarrollo de capacidades de las personas con discapacidad a través del entrenamiento:

- Entrenamiento de las tareas. Este entrenamiento se realiza en función de las tareas asignadas al trabajador, el preparador recoge por escrito en un parte de incidencias diario toda la información referida a tareas realizadas, relaciones establecidas, tipos de refuerzos empleados... Toda esta información les permite detectar los aspectos en los que se debe potenciar el aprendizaje y aquellos que han ido adquiriendo a lo largo del entrenamiento.
- Entrenamiento en habilidades sociales en el entorno laboral. Se trata de técnicas de comunicación, resolución de conflictos, técnicas para la modificación de conductas, reforzamiento de conductas deseables.
- Entrenamiento en el transporte público.
- Adaptaciones a la hora de como secuenciar las tareas.

AIDEMAR

La Asociación para la Integración del Discapacitado de la Comarca del Mar Menor está integrada por familias con hijos que presentan discapacidad y que viene desarrollando actividades desde 1982.

Cuenta con un colegio integrado para preparar a las personas con discapacidad a la inserción laboral. Cuando salen del colegio se derivan a centros ocupacionales, centros especiales de empleo (CEE) o empleo ordinario. En los CEE se le preparan para realizar tareas de jardinería, cerámica, limpieza, instalación de electrógeno o salinera.

A nivel formativo, es decir refiriéndonos a la *preparación laboral*, en los talleres ocupacionales que tienen se trabajen como objetivos fundamentales las habilidades laborales, en esta asociación consideran que puede ser mucho más adecuado si se pudiera hacer una inserción progresiva tanto en el tiempo de permanencia en la empresa como en la adaptación al trabajo. Por lo tanto, en este sentido han realizado experiencias que por los resultados obtenidos han concluido con la realización de la firma de un convenio de formación entre la empresa y la entidad. Dicho convenio ha de posibilitar que amparados por un seguro de carácter privado adquirido por la entidad promotora del proyecto de Empleo con Apoyo, se hagan prácticas reales en empresas ordinarias. En este sentido y por tratarse de un período de formación donde no habrá unas exigencias de horario ni de producción, la empresa no tendrá obligación de pago por la labor realizada. La empresa comenzará a cumplir sus obligaciones en este sentido, cuando una vez superado el proceso formativo, se proceda a la firma del acuerdo contractual.

En relación a la *inserción laboral*, ya sea durante el periodo de formación, si se sigue la variante expuesta anteriormente como si se realiza la inserción mediante la sistemática tradicional de Empleo con Apoyo, el Preparador Laboral deberá contar con recursos para que la persona con discapacidad adquiera todas las destrezas y habilidades, así como el conocimiento necesario para acceder a todos los requerimientos del puesto de trabajo al que opta. Siempre buscando el fin último que es la Inserción laboral de la persona con discapacidad que se integra en el programa.

Algunas de las estrategias y/o acciones que el Preparador Laboral puede y en ocasiones debe utilizar, para facilitar el proceso de aprendizaje de la persona seleccionada para el puesto puede ser la técnica del *modelado* como estrategia fundamental a la hora de enseñar. También técnicas como el *encadenamiento* o la *secuenciación de la tarea* han de ser herramientas esenciales que el preparador laboral deberá manejar para facilitar el aprendizaje. El dominio y la utilización correcta del refuerzo positivo, sobre todo el de tipo social, será indispensable. De la misma forma, el preparador laboral deberá hacer partícipes a los compañeros de trabajo y a todo el entorno sociolaboral en la utilización de estas técnicas de forma que no sea la figura del técnico la única persona visible en la formación del futuro trabajador. En este sentido se trata de movilizar y poner en marcha los apoyos naturales.

En otras ocasiones hacen uso del aprendizaje por observación o de la utilización de apoyos gráficos cuando encuentran dificultades en alguna tarea por parte del trabajador con discapacidad intelectual. Como ejemplo del uso de apoyos gráficos tenemos el caso del dibujo de la posición en la que debía ser colocada una manguera para que la persona con discapacidad lo supiera sin necesidad de equivocarse.

FEAPS Murcia

La Federación de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual y Parálisis Cerebral de la región de Murcia reúne a las asociaciones que, a su vez, son resultado de la unión de familias de todos los puntos de la Comunidad. Cuenta con 26 asociaciones en la Región. Seis asociaciones miembros de FEAPS Región de Murcia aplican la metodología del Empleo con Apoyo para conseguir la integración laboral de personas con discapacidad intelectual en empresas e instituciones ajenas a la propia entidad.

Entre las estrategias para valorar, preparar a los participantes, y realizar una adecuada *preparación laboral*, se encuentran:

- Rol Playing de situaciones reales que permiten conocer mejor sus reacciones de situaciones reales para conocer mejor sus reacciones espontáneas.
- Sesiones de observación tanto individuales y como en grupo.
- Valoración del nivel cognitivo para resolver problemas mediante el Test de Inicio del P.E.I. de R. Feuerstein, y el test Raven.
- Estudio de las habilidades que debe adquirir el sujeto para adaptarse al puesto de trabajo, mediante: Programa de Autonomía personal y Formación Previa; y

Asesoramiento familiar para incidir en la adquisición de los hábitos de autonomía y de responsabilidad.

A su vez, y por otro lado, realizan un convenio de prácticas o prestación de servicios en la línea de producción, que consiste en iniciar un entrenamiento y apoyo individualizado al candidato, mediante un preparador laboral, durante un período de prácticas, a determinar en cada caso. Este apoyo va decreciendo a medida que la persona se integra de lleno en su lugar de trabajo.

No hacen referencia explícita a cómo llevan a cabo el entrenamiento y apoyo individualizado al candidato dentro de la metodología de Empleo con Apoyo, por lo tanto no se indica cómo se realiza en concreto la *inserción laboral* de los individuos con discapacidad que forman parte de FEAPS Región de Murcia.

Asociación Navarra de Síndrome de Down

Se trata de una entidad que trabaja con personas con Síndrome de Down, mediante acciones que contribuyan a mejorar su calidad de vida y a la defensa de sus derechos.

El proyecto *ITACA* es una propuesta de la Asociación Síndrome Down de Navarra para dar respuesta a las necesidades laborales y educativas de los jóvenes con Síndrome de Down, quienes una vez finalizada su etapa escolar en escuelas de integración buscan una salida que esté dentro de esta misma línea innovadora.

En la actualidad, son numerosos los perfiles profesionales que están desarrollando ya los jóvenes con síndrome de Down en Navarra gracias a esta Asociación. Entre los perfiles se están desarrollando se encuentran los de auxiliar de oficina, de tienda, de almacén, de lavandería, reponedor en centros comerciales, operario de limpieza, pinche de cocina, etc. Uno de los objetivos que se pretenden con la puesta en marcha de este proyecto es mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. En la actualidad tienen en el grupo de iniciación, seis jóvenes de edades comprendidas entre los 19-27 años.

La *preparación laboral* tiene como objetivo ir familiarizando a la persona con síndrome de Down con el mundo de la empresa, transmitirle los conocimientos necesarios para facilitar su integración laboral.

Se trabaja desarrollando actividades relacionadas con el mundo laboral divididas en una parte teórica y otra parte práctica. Cada una de estas partes se detalla a continuación.

En cuanto a la parte teórica, en un primer momento se forma en pensar y definir en qué quiere trabajar la persona discapacitada, incluyendo el proyecto laboral que desea. En un segundo estadio tratan la identidad del trabajador, sus derechos y deberes, y cómo ha de ser un buen trabajador, junto con las dificultades para la realización correcta de un trabajo. Por último se tratan los distintos oficios, las tareas básicas para encontrar un trabajo, y como final de esta Etapa Teórica la Entrevista personal para la consecución del puesto de trabajo.

Respecto a la parte práctica, se trabaja de forma eminentemente experimental en destrezas prácticas para el puesto de trabajo tales como contabilidad, manejo del dinero, fotocopias, encargos, y visitas a empresas.

Además de llevar a cabo estas actividades realizan formación *in situ*, el preparador laborar acompaña al trabajador mientras duran las prácticas en la empresa que se le hayan asignado, que pueden durar de dos a cuatro meses aproximadamente. Interviene en el proceso de adaptación del chico, crea las estrategias para ayudar al joven a tener la máxima autonomía en el lugar de trabajo, es el responsable del seguimiento y evaluación periódica para mantener y mejorar la calidad del trabajo y presta asesoramiento y apoyo a la empresa. A medida que el trabajador con discapacidad va adquiriendo una mayor autonomía, el preparador laboral va retirando su apoyo de forma progresiva hasta que finalmente es el joven con discapacidad quien realiza de manera independiente las funciones y tareas propias de su puesto de trabajo. Después de este periodo de aprendizaje y cuando el joven realice bien su trabajo la empresa se comprometerá a contratar.

Para la consecución de la *inserción laboral* de los individuos utilizan la Metodología de Empleo con Apoyo. Para ello cuentan con el asesoramiento del proyecto Aura de Barcelona que tiene 13 años de experiencia y de gran repercusión en el ámbito nacional e internacional. Una vez el joven está contratado seguirá manteniendo un contacto periódico con el proyecto a través de reuniones individuales y en grupo para poder seguir trabajando temas laborales, habilidades sociales o recibir atención psicológica si fuera conveniente.

Se procura que la persona con síndrome de Down que se encuentra trabajando tenga un horario adecuado para que pueda seguir formándose: teniendo acceso a la oferta de formación continuada del proyecto. Esta formación continuada será sobre distintas destrezas como son, formación sobre habilidades sociales, y actividades culturales, Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI), y actividades que se desarrollen en su entorno social (deportivas, tiempo libre, etc.). Es decir todo lo que contribuya a su enriquecimiento personal y a mejorar su autoestima.

Utilizan el PEI con el objetivo de aumentar la capacidad para cambiar y mejorar los niveles de respuesta ante situaciones que da el contacto con la vida. El trabajo se lleva a cabo en equipo y a nivel personal (donde se plantean los problemas individuales de los alumnos).

A través de la realización de sus ejercicios les ayudan a reflexionar, a pensar con lógica, reconocer los errores, respetar la opinión de los demás, etc. La finalidad del PEI es que la persona *aprenda a aprender* poder aprovechar de manera eficaz los conocimientos aprendidos y saberlos aplicar, aprendiendo a enfrentarse a situaciones diferentes con más recursos y confiando más en las propias posibilidades.

Con respecto a la Programación Cultural, su fin es que el alumnado con Síndrome de Down permanezca atento a la actualidad y evolucione al unísono con los cambios sociales y su entorno. Se trabajan aspectos culturales que les ayudan a comprender el mundo que les rodea como:

- Utilización del periódico para obtener información: noticias, exposiciones, cine, etc.
- Preparación y exposición de temas que sean de su interés: hablar en público, comprensión, expresión, opinión personal.
- Organización de conferencias y visitas culturales relacionadas con el mundo laboral, artísticas..., resumen y opinión personal de la visita o conferencia, etc.
- Utilización del video para grabar algunas de las actividades desarrolladas (conferencias, visitas...), para ver videos de carácter cultural y de otras entidades dedicadas a la integración laboral.

Fundación Síndrome Down Del País Vasco

La Fundación Síndrome de Down del País Vasco decidió en el año 1994 iniciar un programa de *Inserción laboral* para personas con discapacidad intelectual en el mercado abierto de trabajo a través de la metodología del Empleo con Apoyo. A este programa le denominaron *Programa LAN* (en euskera LAN quiere decir *trabajo*).

Un aspecto importante que considera esta Fundación es la necesidad de preparar a las personas con discapacidad intelectual. Para ello, establecieron un proceso de formación laboral, es la *preparación laboral* de las personas con discapacidad, a través de los programas existentes dentro de la comunidad autonómica. Pusieron en marcha programas de Iniciación profesional (ahora denominados programas de Cualificación Profesional Inicial) y a través de formación ocupacional, dichos cursos preparan a los futuros candidatos a la inserción laboral tanto a nivel teórico como práctico, ya que hacen horas de prácticas en empresas.

En este proceso formativo se trata de trabajar en conjunto candidatos, familias y profesionales de la Fundación, con el fin de ajustar expectativas laborales, aunar intereses profesionales, y definir posibilidades laborales concretas.

En el programa LAN durante el proceso de *inserción laboral* la función de la persona de apoyo, el preparador laboral, es doble. Esta doble función vine dada ya que por un lado ha de apoyar al trabajador en la realización concreta de tareas y ha de darle el apoyo emocional necesario en el proceso de inserción (dar seguridad, ajustar expectativas…), por otro lado tiene la función de dar apoyo e información a los compañeros y supervisores/jefes de la empresa con el fin de conocer un poco más a la persona y sus reacciones o formas de actuar ante determinadas situaciones. En definitiva se trata de ajustar la relación entre la empresa y el trabajador con discapacidad.

Tienen en cuenta la importancia de los apoyos, es decir, que con los apoyos que cada uno necesite en el momento que cada uno necesite, se logra de manera exitosa la inserción. Estos apoyos tendrán diferente intensidad en función de las necesidades de cada uno en cada momento personal y pueden ser de cualquier tipo desde materiales, personales, técnicos…

Además las personas que se encuentren trabajando tienen la oportunidad de acudir a una formación continua donde pueden continuar aprendiendo cosas de su interés a través de

talleres que las propias personas con discapacidad les proponen (cultura general, cuidado de la imagen personal, informática, conocimientos básicos de euskera…).

Grupo Gureak

El Grupo Gureak es un grupo empresarial del País Vasco formado por 21 empresas y con una plantilla de más de 4.000 trabajadores, de los cuales el 82% son personas con discapacidad. Su objetivo principal, la plena integración social de las personas con discapacidad a través de la inserción laboral, se traduce en numerosos proyectos destinados a mejorar las metodologías de formación e integración a través de la innovación tecnológica.

A través de los proyectos I+D+i de la aplicabilidad de las tecnologías para la mejora de la capacitación de las personas con discapacidad han llevado a cabo el proyecto *Tutor*. Este proyecto pretende promocionar la autonomía personal y profesional de las personas con discapacidad. Su objetivo radica en la mejora de funcionalidad de la aplicación partiendo de las experiencias testadas con la versión inicial, añadiendo nuevas funcionalidad. Para ello, se ha estudiado la eficacia de determinadas herramientas que hacen uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) para ayudar a las personas con discapacidad intelectual a ser más autónomas, sin necesidad de depender de un preparador laboral que les guíe en la realización de las tareas. Se trata de una herramienta que puede descargarse, bien en un ordenador personal, un teléfono móvil o una agenda electrónica. Permite visualizar el orden en el que se han de desarrollar las tareas a través de imágenes y textos de fácil lectura.

Debido a su calado social, hemos de comentar que la Fundación Academia Europea de Yuste quiere dar a conocer esta iniciativa a nivel regional, nacional e incluso europeo.

Al examinar el programa de *preparación laboral* de este Grupo, vemos que apuestan por una formación en el puesto de trabajo, formación *in situ*, siguiendo la metodología de Empleo con apoyo donde al trabajador con discapacidad intelectual se le asigna un preparador laboral.

Esta formación tiene por objetivo aportar a la persona con discapacidad los conocimientos y actitudes sociolaborales necesarios para que su inmersión en un empleo ordinario sea exitosa.

La formación según la Metodología del Empleo con Apoyo se hace en una doble dimensión:

- La formación técnica en el puesto de trabajo que pretende que la persona contratada adquiera los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para el correcto desempeño de las tareas asignadas (competencia profesional).
- La adecuación laboral cuyo fin es que el trabajador se adapte al puesto, al entorno y a los compañeros de trabajo. Su objetivo es que la persona con discapacidad adquiera los hábitos laborales y sociales necesarios para una correcta adaptación al puesto.

Además dicha formación incide también en aquéllos aspectos que le permiten a la persona

lograr una autonomía completa como son el acceso al centro de trabajo en transporte público, el aprendizaje de la *cultura de la empresa* y la estructura de la empresa, el establecimiento de apoyos personales, las relaciones con los compañeros, la transmisión de órdenes…

Al haberse dado una formación en el puesto de trabajo, si el trabajador es contratado, el preparador laboral llevará a cabo un seguimiento para comprobar si la *inserción laboral* de la persona con discapacidad en la empresa se desarrolla adecuadamente.

La Caixa y Fundación para la Atención e Incorporación Social (FADAIS)

A través de FADAIS y Obra Social "La Caixa" se inicia a principios de 2006 el Programa *Incorpora*. Este programa pretende facilitar la inserción laboral de personas con especiales dificultades para acceder a un empleo. Para ello, han impulsado una red de insertores laborales y fomentan la colaboración entre entidades y asociaciones para facilitar el contacto con las empresas. Los insertores laborales son los que van a propiciar la colaboración entre las empresas y las personas que buscan un empleo, ocupándose de su formación, capacitación, inserción laboral y seguimiento. Se trata de una iniciativa que trabaja a nivel autonómico.

Para llevar a cabo la *preparación laboral* se ofrece un programa de formación adaptado a los conocimientos y habilidades de la persona demandante.

Durante los primeros meses de *inserción laboral* se realiza un programa de acompañamiento y tutela que permite al trabajador adaptarse a su puesto de trabajo.

APEA

Las organizaciones *Rumo, Cooperativa de Solidariedade Social* y la *Associação Estudo e Integração Psicossocial (AEIPS)*, asociadas a la Associação Portuguesa de Emprego Apoiado (APEA) de Lisboa, llevan a cabo la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual en Empleo con Apoyo. Desde noviembre de 2001 están llevando a cabo el Proyecto EQUAL. Dicho proyecto pretendía intervenir en las comunidades más vulnerables donde la mayoría de la población está desempleada y en aquellos grupos con dificultades de acceso al mercado laboral. Sin embargo, hemos encontrado algunas diferencias con respecto a metodología que se sigue en España o al modelo original de Empleo con Apoyo. La formación en el puesto de trabajo que es realizada directamente por los servicios de Empleo con apoyo, a través de un técnico que se asimilaría con la figura del Preparador laboral en España, pasa a manos de los apoyos naturales denominados en Portugal tutores. En Portugal entienden que éste, su compañero de trabajo, tiene mayor capacidad para ofrecer el apoyo adecuado. Además los tutores reciben un curso de formación. En este caso, el preparador laboral será el encargado de supervisar y valorar el proceso de *Inserción laboral*. Asimismo, orientará al apoyo natural o tutor cuando éste encuentre dificultades para enseñar y guiar al trabajador con discapacidad.

Podemos considerar que se realiza una *preparación laboral* durante el primer mes que los usuarios entran en el programa de *inserción laboral, pues* llevan a cabo unos módulos teóricos en los que se trabajan aspectos como:

- Autodeterminación.
- Autoestima.
- Derechos y deberes del trabajador.
- Salud, higiene y seguridad.
- Formación ambiental.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Igualdad de oportunidades.
- Técnicas de búsqueda de empleo.
- Información sobre la metodología de Empleo con Apoyo.
- Habilidades Sociales.
- Proyecto de vida (portfolio). En este apartado los usuarios van describiendo su historia, intereses, red de relaciones, cuidados de salud que precisan, qué quieren cambiar o no de su vida…

Además también llevan a cabo una PCP (Planificación Centrada en la Persona). Después que los usuarios han realizado el mes teórico de formación, durante aproximadamente dos meses llevan a cabo formación en el puesto de trabajo. Pueden acceder a varios puestos de trabajo hasta que el usuario decide cual es el que más se adecua a sus capacidades.

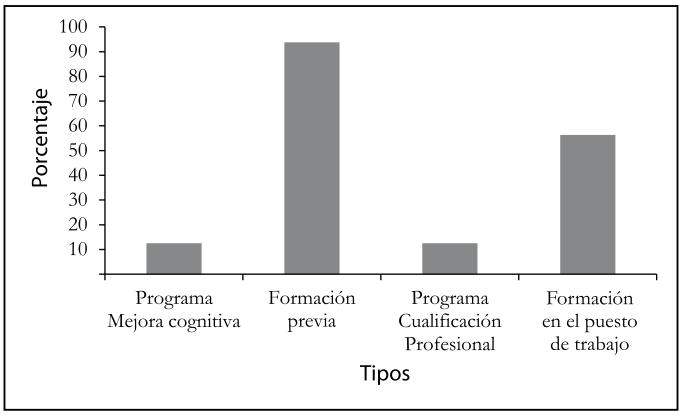
Una vez que el usuario ha llevado a cabo el proceso de formación accede a un contrato y se hace un seguimiento de su puesto en el lugar de trabajo, y se consigue así la *inserción laboral* de la persona con discapacidad.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN, INSERCIÓN Y APOYO

En las páginas anteriores hemos sintetizado la información extraída de los 16 programas seleccionados en varias categorías de análisis cualitativo, relativas al tipo de formación que los programas suministran antes y durante la inserción laboral, así como a las estrategias y recursos humanos de apoyo. El análisis comparativo de estas categorías se resume en la tabla 3.4.

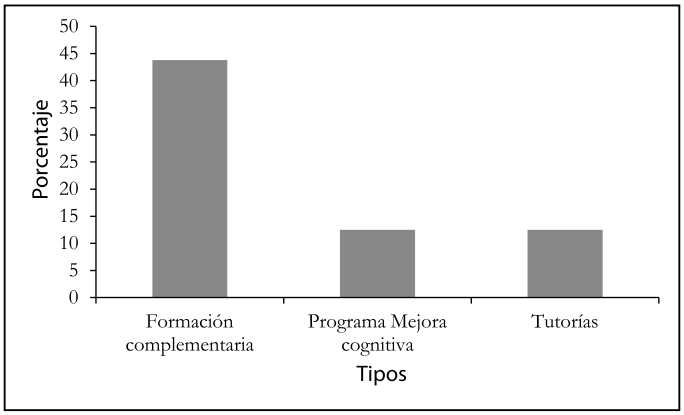
En cuanto a la formación relacionada con la *preparación laboral*, se observa que el 12,5% implementan programas de desarrollo cognitivo (como el Programa de Enriquecimiento Instrumental). El 93,8% llevan a cabo formación previa, ya sea de carácter académico, transversal y/o específicamente laboral. El 12,5% cuentan también con programas de cualificación profesional inicial. El 56,3% llevan a cabo formación en el puesto de trabajo o prácticas en empresa (gráfico 3.1).

Gráfico 3.1. Distribución de los tipos de preparación laboral en los diferentes programas analizados.



Durante la fase de *inserción laboral* un 43,8% llevan a cabo acciones de formación continua o complementaria. Una décima parte aproximadamente continua aplicando programas de mejora cognitiva. El mismo porcentaje realiza también tutorías individualizadas o en grupo (gráfico 3.2.).

Gráfico 3.2. Distribución de los tipos de preparación llevada a cabo durante la inserción laboral en los diferentes programas analizados.



La *metodología de inserción y apoyo laboral* en el puesto de trabajo es diversa y parece mediatizada por el tipo tareas que la persona con discapacidad intelectual debe afrontar. Un 25% de los programas sigue una metodología tradicional y reactiva a la hora de suministrar los apoyos, basada casi exclusivamente en la acción especializada del preparador laboral. Una vez que el trabajador con discapacidad intelectual se ha incorporado a su puesto de trabajo, el preparador se limita a proporcionales los apoyos adecuados cuando este lo demanda o cuando observa una mala adaptación a las demandas o al entorno de trabajo. En el caso contrario, el preparador laboral suele mantener únicamente contactos puntuales con el trabajador y la empresa.

Un 19% ofrecen proactivamente apoyos al trabajador y a la empresa. El 12,5% realizan programas de seguimiento durante todo el proceso de inserción laboral. El 25% diseñan estrategias personalizadas y materiales específicos que facilitan la inserción laboral. También un 25% utilizan técnicas conductuales basadas en el análisis de tareas, así como en el modelado, moldeamiento o encadenamiento de las habilidades laborales implicadas. Sólo el 6,3% selecciona y orienta sistemáticamente a compañeros de trabajo de las personas con discapacidad para que suministren un apoyo natural en el entorno de trabajo (gráfico 3.3.). La mayoría de los programas apoyan la inserción laboral únicamente con el trabajo del preparador laboral (94%), aunque una cuarta parte aproximadamente utiliza otros recursos materiales de apoyo natural, algunos de los cuales se basan en tecnologías de la información y la comunicación (véase gráfico 3.4).

Gráfico 3.3. Distribución de los tipos de metodología de inserción laboral en los diferentes programas analizados.

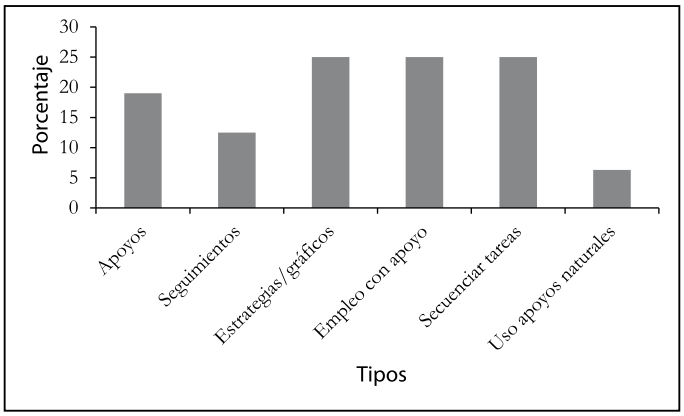
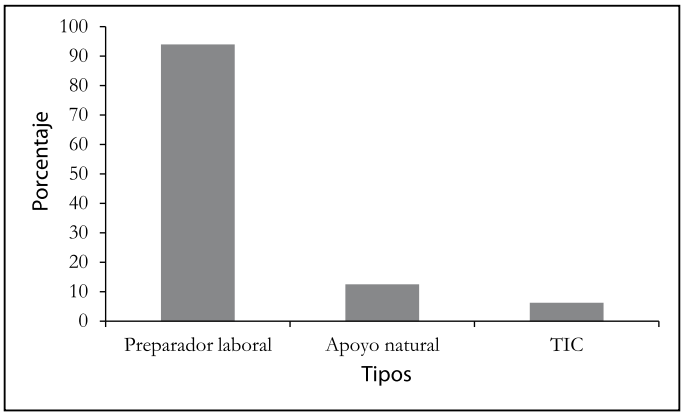


Gráfico 3.4. Distribución de los tipos de apoyos/preparadores empleados al inicio de la inserción laboral en los diferentes programas analizados.



En conclusión, la mayoría de los proyectos e iniciativas podrían implícitamente encuadrarse en un modelo tradicional de formación y emplazamiento (*train and place*), con acciones de apoyo dentro y fuera del puesto de trabajo (*in side, off side*). No obstante, en casi todos los programas se realiza un estudio más o menos *personalizado* de la adecuación de las personas con discapacidad intelectual a los puestos de trabajo a los que finalmente acceden, de acuerdo con los principios del *empleo a medida*. Sin embargo, no podemos concluir que ninguno de estos programas siga explícitamente alguna de las estrategias del modelo de *Planificación Centrada en la Persona* que hemos referenciado en el apartado relativo a los *Modelos* de empleo con apoyo (Capítulo II).

El apoyo laboral en el puesto de trabajo es proporcionado casi exclusivamente por el preparador laboral, de un modo intermitente y reactivo. Podríamos decir que se trata de la figura clave de la inserción laboral en más del 90% de los programas. La formación previa suele incluir formación académica, de autonomía personal y competencias transversales. Más de la mitad de los programas continúan con este tipo formación durante el proceso de inserción laboral. El recurso material de apoyo natural más utilizado se basa en documentos, gráficos e instrumentos sencillos que facilitan la comprensión y autorregulación de las demandas laborales. Sin embargo, sorprende la escasez de acciones dirigidas a seleccionar, formar y orientar a compañeros de trabajo para que realicen funciones de apoyo natural, al menos cuando el preparador laboral se retira del puesto de trabajo.

A pesar de las numerosas pruebas que avalan la presencia del apoyo natural como elemento primordial en el empleo con apoyo de personas con discapacidad (véase el apartado relativo a los *agentes y recursos* de apoyo en el Capítulo II), parece que esta alternativa no ha calado todavía suficientemente en los programas de empleo con apoyo en España (a diferencia de países cercanos, como Portugal) o, al menos, no se contempla de un modo suficientemente explícito y sistemático. Tanto en las entrevistas como en la observación participante en los puestos de trabajo, que llevamos a cabo para conocer algunos de los programas analizados, detectamos incluso una cierta resistencia entre los preparadores laborales a cambiar las funciones que hasta ahora venían desarrollando con las personas con discapacidad intelectual, en el sentido de delegar parte de su responsabilidad a otros profesionales que puedan ejercer un apoyo natural.

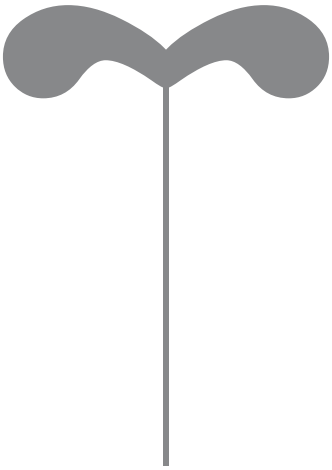
Tabla 3.4. Síntesis comparativa de los programas más representativos de empleo con apoyo.

Entidad/ proyecto	*Formación pre-laboral*	*Formación y orientación laboral*	*Apoyo intensivo*	*Seguimiento*
ASPROMANIS	Autonomía personal, habilidades sociales y de integración comunitaria (Programas de Transición a la Vida Adulta)	FOL (transversal) Servicios de formación y orientación laboral	Supervisión inicial en el puesto de trabajo por un preparador laboral (con modelado y *coaching*)	Apoyo indirecto
Asociación Down Huesca	Formación en competencias básicas, principalmente la lingüística, la matemática y aprender a aprender (con adaptaciones del PEI y el Bright Start)	Formación laboral *ad hoc*	Supervisión inicial en el puesto de trabajo por un preparador laboral	Apoyo indirecto
ACIDH	Módulos formativos de carácter general de PCPI Taller de inserción laboral (adaptación de materiales a usuarios y puestos de trabajo)	Módulos formativos de carácter específico de PCPI Prácticas en empresas Evaluación y PCP (Dpto. de FOL)	Supervisión inicial en el puesto de trabajo y fuera de la empresa por un preparador laboral	Apoyo indirecto y natural (con seguimiento telefónico del PL)
Projecte Aura	Programa individualizado de formación previa y autonomía personal (en sesiones individuales, grupales y con la familia) Módulo de mejora cognitiva	Prácticas en empresa mediantes convenio (durante 2-4 meses) Formación laboral *ad hoc* Módulos de formación continua complementaria (fuera de horario laboral)	Supervisión inicial en el puesto de trabajo por un preparador laboral (Programa de Seguimiento Laboral y Personal) Formación *in situ* de competencias sociales y laborales	Apoyo indirecto
Proyecto Brecha	Formación en competencias básicas y habilidades instrumentales (lectoescritura, cálculo, ofimática, habilidades sociales…) Herramienta virtual APRIL	Prácticas en empresa mediantes convenio Formación laboral *ad hoc* Formación general complementaria	Supervisión inicial en el puesto de trabajo por un preparador laboral Adaptación de materiales de apoyo puesto de trabajo	Apoyo indirecto
Projecte Trèbol	Formación básica (6 módulos), centrada en el aprendizaje mediado y mejora del potencial de aprendizaje Programa ARPA	Formación ocupacional y continua (almacén y textil)	Supervisión inicial en el puesto de trabajo por un preparador laboral	Apoyo indirecto y natural

AFEDIBA	Talleres de formación en competencias básicas y autonomía personal Taller de desarrollo cognitivo (PEI)	Evaluación y PCP Prácticas en empresa mediante convenio Talleres de formación continua complementaria	Supervisión inicial en el puesto de trabajo por un preparador laboral	Apoyo indirecto
ERGON	Planes de formación y seguimiento individual	Servicio de evaluación, orientación y búsqueda de empleo PCP Formación laboral *ad hoc*	Supervisión inicial en el puesto de trabajo por un preparador laboral Formación *in situ* de competencias sociales y laborales Diseño de apoyos personalizados a la colocación y a la mejora del empleo	Apoyo indirecto y natural (con asesoramiento del PL) Seguimiento de incidencias laborales
SINPROMI	Formación en autonomía personal y social Talleres prelaborales, centrados en facilitar la transición entre la Escuela y la Empresa (Centro de Formación Pre-laboral La Castellana).	FOL (transversal) Formación laboral *ad hoc* Orientación a trabajadores autónomos	Supervisión inicial en el puesto de trabajo por un preparador laboral Formación *in situ* de habilidades laborales Entrenamiento de habilidades sociales y laborales específicas, de transporte público, etc.	Apoyo indirecto Programa formativo para los apoyos naturales (en preparación)
AIDEMAR	Talleres ocupacionales	Prácticas en empresa mediantes convenio Formación laboral *ad hoc* Servicio de información y orientación laboral	Supervisión inicial en el puesto de trabajo por un preparador laboral Formación *in situ* (con aplicación de técnicas conductuales y de aprendizaje observacional al entrenamiento de habilidades laborales) Diseño de materiales gráficos de apoyo	Apoyo indirecto y natural (con asesoramiento del PL)
FEAPS Murcia	Entrenamiento en habilidades sociales y de autonomía personal Programa de Enriquecimiento Instrumental	Prácticas en empresa mediantes convenio Asesoría jurídica	Supervisión inicial en el puesto de trabajo por un preparador laboral	Apoyo indirecto

Proyecto ITACA	Entrenamiento en habilidades sociales y de autonomía personal Programa cultural Programa de Enriquecimiento Instrumental	FOL (transversal) Formación laboral *ad hoc*	Supervisión inicial en el puesto de trabajo por un preparador laboral Formación *in situ* de competencias laborales	Apoyo indirecto
Programa LAN	Módulos formativos de carácter general de PCPI Formación ocupacional	Módulos formativos de carácter general de PCPI Prácticas en empresas Talleres de formación continua complementaria	Supervisión inicial en el puesto de trabajo por un preparador laboral Diseño de apoyos materiales	Apoyo indirecto
Proyecto Tutor		Formación laboral *ad hoc*	Supervisión inicial en el puesto de trabajo por un preparador laboral Formación *in situ* de competencias laborales (técnicas, sociales, etc.) Apoyo visual a la realización de tarea laborales (mediante ordenador o móvil)	Apoyo indirecto y natural (con TIC)
Proyecto Incorpora		Formación laboral *ad hoc* Asesoramiento a empresas	Supervisión inicial en el puesto de trabajo por un insertor laboral Formación *in situ* de competencias laborales	Apoyo indirecto
Proyecto EQUAL	Módulos de formación teórica en autodeterminación, habilidades sociales, TIC, etc.	FOL (transversal) Evaluación y Planificación Centrada en la Persona	Supervisión por compañeros de trabajo	Apoyo natural (sin PL)

capítulo IV



CAPÍTULO IV. EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE APOYO LABORAL PARA TRABAJADORES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

En el apartado anterior hemos revisado una variedad de acciones y recursos de apoyo laboral para personas con discapacidad intelectual. La mayor parte de las experiencias de integración laboral de personas con discapacidad intelectual se realizan en entornos laborales muy estructurados y con un grado de exigencia cognitiva muy baja. Además de ciertos hábitos de constancia y responsabilidad en el trabajo, las tareas que se les asignan suelen tener un carácter rutinario o mecánico, aunque a menudo requieren un cierto grado de atención y coordinación psicomotriz. No nos referimos sólo a trabajos en empleo protegido, sino también en empleo ordinario, competitivo.

Efectivamente, los trabajos en empresas públicas o privadas que requieren comprender instrucciones relativamente complejas, transmitir información precisa a los clientes usuarios, manejar aparatos con instrumentación compleja, clasificar documentos, etc., suponen un reto, de cara a la integración laboral de personas con discapacidad intelectual. Una inserción laboral exitosa en este tipo de trabajo, que sea satisfactoria tanto para el trabajador con discapacidad intelectual como para la propia empresa, sin merma de la productividad, requiere ciertas competencias de autorregulación laboral, cuya adquisición necesita de un apoyo sistemático.

Por otra parte, en la mayoría de los programas revisados en el capítulo anterior se basan principalmente en la acción de preparadores laboral (*job coaches*), que proporcionan apoyo antes y durante el proceso de inserción laboral. Aunque se constata la utilización de diversos recursos tecnológicos y materiales de *apoyo natural*, dirigidos a facilitar la comprensión y autorregulación de las demandas laborales, su empleo no es generalizado, ni se ha investigado suficientemente su integración en el entorno laboral, una vez que el preparador se retira. En esta última fase, es notoria también la escasez de acciones dirigidas a seleccionar, formar y orientar a compañeros de trabajo para que realicen funciones de apoyo natural. Como ya hemos comentado, en las entrevistas realizadas para recabar información de algunos de los programas de empleo con apoyo, detectamos también la necesidad de investigar los procesos de incorporación de los apoyos naturales al empleo de personas con discapacidad intelectual.

La principal finalidad de este estudio preliminar era explorar los efectos de un programa de apoyo laboral, basado en la combinación de los anteriores recursos, en la competencia de trabajadores con discapacidad intelectual en tareas laborales con elevada exigencia de autorregulación. Ello requiere, en primer lugar, analizar las habilidades cognitivas implicadas en las realizaciones profesionales de los puestos de trabajo, así como las correspondientes necesidades de apoyo, en función del perfil de cada trabajador. En segundo lugar, era necesario diseñar las actividades y recursos de apoyo específicos para cada tarea. En tercer lugar, se evalúa el proceso de apoyo, así como la evolución de los desempeños laborales de los trabajadores antes, durante y al final del programa.

2. MÉTODO

La investigación, de carácter exploratorio, consistió en un doble estudio de caso, con observación participante, el que pretendíamos analizar datos cuantitativos y cualitativos.

PARTICIPANTES

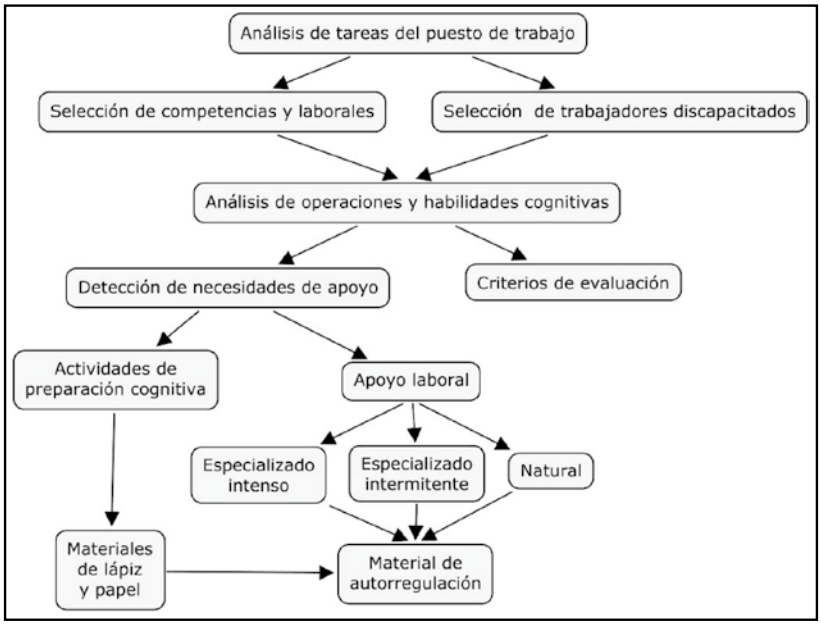
En la investigación participaron dos trabajadores con discapacidad intelectual (en adelante TD), pertenecientes a la asociación AFEDIBA, que realizaban prácticas en la rama profesional de *Técnico en Gestión Administrativa* en la secretaría del Servicio de Orientación y Formación Docente de la Universidad de Extremadura. El primero era un hombre de 26 años de edad, con retraso mental ligero y un grado de discapacidad del 65%. Poseía el título de Graduado Escolar (obtenido a través de un Módulo de Alfabetización) y una breve experiencia profesional previa como conserje. La segunda trabajadora era una mujer de 30 años con retraso mental ligero y un grado de discapacidad del 38%. Poseía el título de Técnico de Auxiliar Administrativo y una breve experiencia profesional como Auxiliar de Jardín de Infancia. De acuerdo con el informe facilitado por la Asociación, ambos presentaban buenas destrezas motoras, sociales y comunicativas, así como buenas habilidades de autonomía personal y vida en comunidad.

Durante los dos meses de prácticas, los trabajadores contaron con el apoyo de dos recursos humanos: una preparadora laboral (PL), licenciada en Psicopedagogía, de 25 años, que colaboró tanto en la preparación como en la inserción laboral de los TD; y un trabajador del Servicio (ayudante de oficios con extensa experiencia y 55 años de edad), que proporcionó *apoyo natural* (AN), cuando se retiró la preparadora laboral.

PROGRAMA DE PREPARACIÓN COGNITIVA Y APOYO LABORAL

El programa se desarrolló en varias fases que se esquematizan en el cuadro 4.1. En primer lugar, se realizó una evaluación inicial y análisis de las habilidades cognitivas, implicadas en el adecuado desempeño de las tareas asociadas al puesto de trabajo. Inicialmente se evaluó también la calidad en la ejecución de algunas demandas típicas de dichas tareas por parte de los trabajadores con discapacidad. Posteriormente, se desarrollaron las actividades de preparación y apoyo laboral en el puesto de trabajo. A continuación se describe con más detalle el procedimiento de desarrollo de cada una de estas fases.

Cuadro 4.1. Componentes del programa de preparación cognitiva y apoyo laboral.



Análisis cognitivo de las tareas del puesto de trabajo

Al comienzo de la investigación se seleccionaron las principales realizaciones profesionales que iban a ser evaluadas en el puesto de trabajo (*Técnico en Gestión Administrativa* en la secretaría del Servicio de Orientación y Formación Docente de la Universidad de Extremadura). El procedimiento conllevó tres fases: la delimitación de las competencias y tareas laborales, objeto de apoyo; el análisis de las habilidades cognitivas implicadas en un correcto desempeño; y las necesidades específicas de apoyo para trabajadores con discapacidad intelectual ligera.

a) *Selección de competencias y tareas laborales*. La delimitación de las tareas se realizó a partir de dos fuentes. Por un lado, se consultó el sistema nacional de cualificaciones profesionales y, concretamente, las unidades de competencia y las realizaciones profesionales asociadas al título de Técnico en Gestión Administrativa, según el Real Decreto de 1662/1994, de 22 de julio, por el que se establecen las correspondientes enseñanzas mínimas. Por otro lado, aunque la RPT (Relación del Puesto de Trabajo) de la universidad carecía de una descripción detallada de las funciones del puesto, se solicitó al director del Servicio un informe sobre las tareas administrativas encomendadas.

Fruto de este doble análisis, la unidad de competencia del currículo de Técnico en Gestión Administrativa que fue considerada como más importante para el puesto de trabajo en cuestión fue “Registrar, procesar y transmitir información”. Dicha unidad de competencia se desglosaba en las siguientes realizaciones: proporcionar directa o telefónicamente la información requerida en cada una de las consultas realizadas, de acuerdo con los

criterios de prioridad, confidencialidad y acceso establecidos; elaborar y cumplimentar la documentación precisa, utilizando cualquier equipo ofimático con la destreza y velocidad adecuadas; y archivar, custodiar y controlar información en soporte convencional o informático de acuerdo con el espacio, distribución y criterios de organización internos que permitan su acceso o consulta.

Finalmente, se establecieron cuatro *competencia profesionales* fundamentales (Manejar aparatos de oficinas, Organizar y obtener información en archivos en soporte convencional, Atender al público y Elaborar documentos sencillos), que se subdividieron en las diez *realizaciones profesionales* que se exponen en la tabla 4.1.

b) *Análisis de las operaciones y habilidades cognitivas implicadas*. Posteriormente se analizaron las operaciones en la que podían descomponerse cada una de las tareas, así como las principales habilidades cognitivas que se requerían. Se estudiaron tres fases de cada tarea o realización profesional: (1) compresión de la demanda-planificación de la acción; (2) ejecución; (3) evaluación-entrega del producto (en su caso). Para cada una de las fases y de las realizaciones se analizaron las operaciones que el trabajador debería llevar a cabo normalmente. Como la mayoría de esas acciones conllevaban una planificación o una toma de decisiones estratégica, se analizaron también los principales condicionantes (variables en función de la demanda) que se esperaba que el trabajador tuviera en cuenta.

Finalmente, se analizaron las principales habilidades cognitivas necesarias para el desarrollo de las operaciones y decisiones estratégicas en las que se descompuso cada tarea. Todas las tareas exigían, en mayor o menor grado, habilidades de planificación, evaluación y autorregulación de la propia actividad. Fotocopiar, ensobrar, generar archivos básicos, obtener información, derivar, proporcionar información, diseñar carteles y realizar listados precisan, además, de la capacidad de comprender instrucciones verbales complejas (con diversas demandas que deben satisfacerse simultáneamente o en momentos precisos). Fotocopiar y ensobrar requieren también una cierta capacidad de percibir e interpretar símbolos e iconos, que proporcionan información sobre el uso de la instrumentación. La tarea de organizar y obtener información en archivos en soporte convencional, así como procesar listados por ordenador, requiere, al margen de destrezas básicas ofimáticas, ser capaz de clasificar datos o documentos, utilizando categorías conceptuales, a menudo jerarquizadas. Para proporcionar información sencilla a los usuarios de las diferentes actividades del Servicio, es también necesaria una buena capacidad de comprensión verbal, así como tomar decisiones sencillas o consultar a otros las decisiones tomadas. En caso de que la demanda deba ser atendida por otro personal del Servicio, los trabajadores deben derivar adecuadamente las consultas. Para ello, los trabajadores deben manejar representaciones funcionales jerarquizadas (organigrama del Servicio), así como representaciones espaciales que permitan localizar al personal o a determinados recursos del Servicio a disposición de los usuarios. Por ejemplo, es necesario ser capaz de comunicar a otra persona el recorrido que debe seguir para llegar al lugar solicitado (asumiendo un punto de referencia distinto al propio).

En la tabla 4.1 se esquematizan las relaciones entre las diversas competencias profesionales y cognitivas vinculadas al puesto de trabajo.

Tabla 4.1. Competencias del puesto de trabajo.

Competencias laborales	*Tareas/realizaciones profesionales*	*Habilidades cognitivas*
1. Manejar aparatos de oficinas	1.1. Fotocopiar	Planificación y evaluación Comprensión verbal (de instrucciones) Percepción e interpretación de símbolos
	1.2. Ensobrar	Planificación y evaluación Comprensión de instrucciones Percepción e interpretación de símbolos
	1.3. Encuadernar	Planificación y evaluación Orientación temporal
2. Organizar y obtener información en archivos en soporte convencional	2.1. Generar archivos básicos	Planificación y evaluación Comprensión de instrucciones Clasificación
	2.2. Archivar	Planificación y evaluación Clasificación
	2.3.Obtener información	Planificación y evaluación Comprensión verbal (de instrucciones) Clasificación
3. Atender al público	3.1. Derivar	Planificación y evaluación Comunicación de instrucciones Orientación espacial
	3.2. Proporcionar información (directa o telefónica)	Planificación y evaluación Comunicación de instrucciones Solución de problemas
4. Elaborar documentos sencillos	4.1. Diseñar carteles informativos	Planificación y evaluación Comunicación de instrucciones
	4.2. Realizar listados	Planificación y evaluación Comprensión de instrucciones Clasificación

c) *Análisis de las necesidades específicas de apoyo*. El último paso de esta primera fase de la investigación consistió en inducir las *necesidades de apoyo* para la adquisición de las anteriores competencias y el desarrollo de las diversas tareas del puesto de trabajo, así como las ayudas, que permitirían posteriormente diseñar el programa de apoyo. Concretamente, se analizaron los siguientes elementos:

- Los r*equisitos cognitivos*, es decir, las capacidades y conocimientos previos que la persona con discapacidad intelectual debería poseer, como mínimo, para adquirir las competencias que se demanda en el puesto de trabajo (con o sin apoyo).
- *Habilidades cognitivas específicas* implicadas en cada tarea o realización profesional.
- Los *contenidos* o conocimientos necesarios para la adquisición de las competencias que se demandaban (conceptos y vocabulario que se utilizarían, protocolos y estrategias, rutinas y actitudes).
- Las dificultades previstas y las *ayudas* que los trabajadores necesitarían para la adquisición de las competencias que se demandaban.

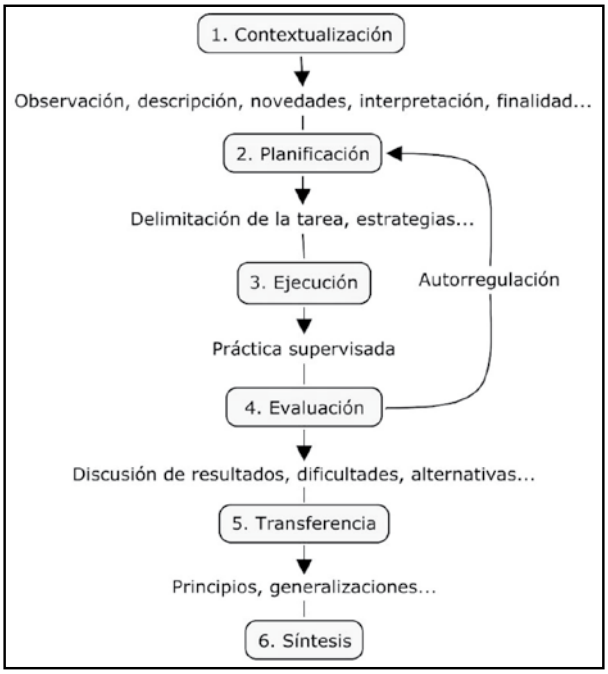
Actividades de preparación cognitiva

En esta fase se pretendía entrenar las habilidades cognitivas implicadas en las tareas del puesto de trabajo (véase de nuevo la tabla 4.1), mediante actividades de *aprendizaje autorregulado* contextualizadas en las realizaciones profesionales. Las actividades se desarrollaron en 16 sesiones, individuales y grupales (con otros estudiantes con discapacidad), de unos cuarenta y cinco minutos de duración, centradas en los siguientes objetivos principalmente:

- Interpretar símbolos (característicos de la instrumentación de la fotocopiadora y plegadora-ensobradora) (3 sesiones).
- Clasificar información (6 sesiones).
- Orientarse espacialmente sobre un croquis (2 sesiones).
- Comprender y expresar instrucciones (5 sesiones).

Cada sesión estaba estructurada de acuerdo con las fases del proceso de planificación estratégica de la ejecución una tarea. En primer lugar, los sujetos debían describir el material que se les suministraba en papel; con la ayuda del preparador laboral debían deducir qué hay que hacer, y cómo hacerlo. Finalmente, ellos mismos debían supervisar el resultado y revisar la estrategia empleada, si era necesario. La sesión terminaba con un análisis de los principios de actuación, que se derivaban de lo aprendido, y su aplicación a otras situaciones (transferencia), principalmente laborales. En el cuadro 4.2 se expone un diagrama de la secuencia de cada sesión.

Cuadro 4.2. Estructura de una sesión de preparación cognitiva.



Apoyo laboral especializado (intenso e intermitente)

Uno de las principales dificultades que deben afrontar los programas de desarrollo cognitivo es la generalización de los aprendizajes de autorregulación a otros contextos, más allá de las actividades de lápiz y papel. El apoyo especializado que se diseñó en nuestro programa pretendía propiciar la aplicación "in situ" en las tareas laborales de los procesos de autorregulación, que se habían entrenado en la fase de preparación laboral (véase de nuevo el cuadro 4.1). Esto no se consigue únicamente mediante el entrenamiento previo de capacidades cognitivas en tareas más o menos similares a las del puesto de trabajo. El programa contemplaba la actuación en el entorno de trabajo de la misma *preparadora laboral* que desarrolló con los trabajadores en prácticas las actividades de preparación cognitiva.

Durante la fase de apoyo *intenso*, el preparador laboral (especialista) estuvo presente de forma continua (durante 9 días en el caso 1 y 8 en el caso 2), orientando y proporcionando ayudas para facilitar la transferencia de los recursos y estrategias aprendidas en el programa de preparación cognitiva a la autorregulación de las tareas. En la fase de apoyo *intermitente* (durante 7 días en el caso 1 y 5 en el caso 2) el especialista sólo estuvo presente durante una hora al día, generalmente al principio y/o al final. En este caso, el apoyo se centraba en orientar la planificación de algunas de las tareas asignadas para cada día y/o valorar, conjuntamente con el trabajador, su realización.

Apoyo natural

No sería suficiente entrenar a una persona con discapacidad física para subir escaleras mediante ejercicios de fuerza o coordinación si no se le proporcionaran las instalaciones de rampas o ascensores que faciliten el acceso. Igualmente, el apoyo laboral en tareas de una exigencia cognitiva relativamente elevada podría beneficiarse la introducción en el puesto de trabajo de herramientas de mediación cognitiva, previamente entrenadas, que faciliten la autonomía en la planificación, ejecución y evaluación de las tareas laborales.

En este sentido, el apoyo consistió, por un lado, en la sustitución de la ayuda de la preparadora laboral, por un empleado del centro de trabajo, al que denominamos *apoyo natural* (AN), que asumió la responsabilidad de supervisar y proporcionar ayudas puntualmente a los TD. Por otro lado, el programa contemplaba una serie de recursos materiales muy sencillos, de carácter gráfico y en formato papel, cuyo uso habían sido previamente entrenados en la fase de preparación cognitiva:

- Hoja de registro de demandas de realización de fotocopias.
- Esquema de instrucciones para el uso de determinados aparatos (como ensobrar).
- Sistema de representación de la organización jerárquica de archivos (mediante cuadros concéntricos).
- Organigrama de funciones y plano de las instalaciones del Servicio (con extensiones telefónicas).

El primer apoyo consistía en una tabla con diferentes apartados que le permitían registrar de forma ordenada la demanda que se le hacía. Podía recoger información sobre la persona que le solicitaba la tarea, de qué materia se trataba, cantidad de fotocopias a realizar y las características de la fotocopia (a una cara, a doble cara, grapadas, sin grapar). En un último apartado el trabajador podía recoger las observaciones que considerase oportunas y que no apareciesen en la tabla, como la prioridad o el día de entrega.

El esquema de instrucciones para ensobrar se componía de símbolos que ayudaban a recordar cómo debía colocar la instrumentación del aparato para realizar los distintos tipos de doblez.

Para facilitar que los TD fueran capaces de organizar y obtener información de archivos en soporte convencional se elaboró un gráfico que representaba el modo en el que estaban organizados jerárquicamente los archivos del Servicio (por el año, el orden alfabético de los apellidos, el número de expediente, etc.). El uso de este tipo de representación había sido previamente entrenado con diversos sistemas de categorías en la fase de preparación laboral. Así, por ejemplo, si el archivo contenía expedientes agrupados en cajas de cartón por el orden alfabético de los apellidos, dentro de materias y estas a su vez por cursos académicos, estas categorías eran representadas en cuadrados concéntricos, en función de su nivel de inclusividad.

Para apoyar otras tareas relacionadas con suministrar información al público o derivar se confeccionó un organigrama en el que aparecían los nombres del personal del Servicio, su área de trabajo y las extensiones de teléfonos correspondientes. En la parte de atrás, había un croquis del lugar de trabajo con determinados hitos de referencia que facilitan la orientación propia o a terceros. El uso de este y otros planos había sido previamente entrenado en la fase de preparación laboral.

PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS

Evaluación de la adquisición de competencias laborales

Para evaluar la adquisición de las competencias laborales que habían sido objeto de apoyo no se tuvo en cuenta sólo la calidad de las tareas o el producto final de las demandas que debían acometer los trabajadores en su actividad diaria. Se pretendía evaluar también lo procesos de autorregulación y la adquisición de otras habilidades cognitivas implicadas en la planificación, ejecución y evaluación de la tarea por el propio trabajador. En este sentido, cada una de las tareas o realizaciones profesionales fue primero desglosada en tres fases: comprensión-planificación, ejecución, evaluación-entrega del producto. Para cada fase, los investigadores discutieron y confeccionaron un conjunto de criterios de realización que permitieran discriminar la calidad de los procesos de ejecución y el resultado de la tarea.

Para la fase de comprensión de la demanda y planificación de la tarea, los criterios reflejaban principalmente conductas de atención durante la recepción de la solicitud y planificación del

momento más adecuado para su ejecución. En caso de que la demanda fuera compleja (en cuanto al contenido o al tiempo), se valoraba también el registro de la misma, las iniciativas de comprobación de la información y la planificación de estrategias.

Respecto a la fase de ejecución de la tarea, los criterios valoraban si el trabajado recordaba los detalles de la demanda (en su caso, apoyándose en los registros elaborados); si se seleccionaban los aparatos y/o funciones y/o materiales más adecuados; y si la secuencia de operaciones era correcta. En caso de dificultad, se evaluaban las peticiones de apoyo. En las tareas que requerían interacción directa o telefónica con el público ("proporcionar información" y "derivar") se evaluaban también habilidades básicas, sociales y de comunicación.

En cuanto a la fase de auto-evaluación de la tarea y devolución, por último, se valora si el trabajador revisa si el producto se ajusta a la demanda (y en su caso, si se corrigen los errores), y si se entrega en el momento y situación adecuados.

Cada uno de los anteriores criterios se operativizó en un sistema de categorías de observación, de acuerdo con una *escala ordinal* de tres grados de realización (Bien, Regular y Mal). Las escalas de apreciación (*rating scales*) resultantes fueron aplicadas por dos de los investigadores, a partir de la observación directa de las tareas laborales que se evaluaron. El grado de coincidencia de los dos evaluadores a la hora de valorar el grado de realización fue de un 92,8 % sobre los criterios que ambos consideraban mal y de un 86,6 % de los criterios que estaban regular, resolviéndose las discrepancias por consenso.

La evaluación se llevó a cabo en tres momentos. La *evaluación inicial,* utilizando los registros de observación mencionados anteriormente, fue realizada por los dos investigadores durante los tres primeros días de incorporación al puesto de trabajo. Previamente, se suministró a los trabajadores una información básica sobre cada una de las tareas del puesto de trabajo, así como sobre el manejo de los aparatos de oficina, similar a la que se proporcionaba a otros trabajadores sin discapacidad en prácticas.

Durante las distintas fases de apoyo laboral se realizó también una *evaluación intermedia* y, por último, una *evaluación final* de las mismas realizaciones profesionales en los últimos días de permanencia del trabajador en el centro de prácticas.

Evaluación de los procesos de autorregulación y las ayudas suministradas

Esta información se complementó con un registro de *incidentes críticos*, mediante *observación participante.* El investigador que realizó tareas de apoyo en el puesto de trabajo realizó un registro narrativo de las conductas autorregulatorias de planificación, ejecución y auto-supervisión, llevada a cabo por los sujetos en la fase de apoyo especializado. Se documentaron también las principales dificultades encontradas y las ayudas que resultaron efectivas.

3. RESULTADOS[2]

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES

En la tabla siguiente se presentan los resultados de la evaluación de la adquisición de competencias laborales. Las iniciales C1, C2, C3, etc. indican los números de los criterios de realización de las tareas. Las letras M, R y B representan la valoración del grado de realización (mal, regular y bien) de cada uno de los criterios a juicio de los evaluadores.

Tabla 4.2. Números de criterios valorados como bien (B), regular (R) o mal (M) en las diversas evaluaciones de los dos trabajadores con discapacidad (TD).

Tareas	*Evaluación*	*TD 1*			*TD 2*		
		B	*R*	*M*	*B*	*R*	*M*
Fotocopiar	Inicial	2	5	2	2	2	5
	Intermedia	3	5	1	8	1	0
	Final	9	0	0	9	0	0
Ensobrar	Inicial	0	1	7	0	0	8
	Intermedia	7	1	0	3	3	2
	Final	8	0	0	8	0	0
Encuadernar	Inicial	0	3	3	0	0	6
	Intermedia	4	1	1	2	2	2
	Final	6	0	0	6	0	0
Generar archivos básicos	Inicial	0	1	5	0	2	4
	Intermedia	3	2	1	3	3	0
	Final	5	1	0	6	0	0
Archivar	Inicial	2	0	6	0	2	6
	Intermedia	2	5	1	8	0	0
	Final	8	0	0	8	0	0
Obtener información	Inicial	3	0	4	2	0	5
	Intermedia	6	1	0	6	0	1
	Final	7	0	0	7	0	0
Derivar	Inicial	5	2	0	5	2	0
	Intermedia	7	0	0	7	0	0
	Final	7	0	0	7	0	0

[2] Una parte de estos resultados han sido publicados en la revista *Siglo Cero* (véase Becerra, Montanero, Lucero y González, 2008).

Proporcionar información	Inicial	2	2	3	3	2	2
	Intermedia	7	0	0	6	1	0
	Final	7	0	0	7	0	0
Diseñar carteles	Inicial	4	2	1	3	1	3
	Intermedia	6	1	0	7	0	0
	Final	7	0	0	7	0	0
Realizar listados	Inicial	2	3	1	1	1	4
	Intermedia	6	0	0	5	1	0
	Final	6	0	0	6	0	0

Evaluación inicial

En esta primera evaluación de las competencias laborales, tras una breve sesión de información, ambos trabajadores mostraron evidentes dificultades para realizar las tareas que se le demandaron.

En el caso 1 las realizaciones en la que cometieron más errores fueron la de Ensobrar (7 criterios mal) y las relacionadas con la utilización de archivos (6 criterios mal en la tarea de archivar, 5 en generar archivos básicos y 4 en obtener información de archivos). Las tareas mejor ejecutadas fueron aquellas que requerían pensar y procesar textos por ordenador (realizar listados y diseñar carteles), así como derivar a otro personal (uno o ningún criterio mal).

En el caso 2, de nuevo son las tareas de ensobrar y archivar las que registran más deficiencias (8 y 6 criterios mal respectivamente); mientras que en diseñar carteles, proporcionar información de los archivos y derivar se observa un desempeño mejor (2 y ningún criterio mal, respectivamente).

Evaluación intermedia y final

Los participantes comenzaron teniendo una valoración positiva sólo en un 28% para el TD 1 y de un 22% para el TD 2, aproximadamente, de los criterios de evaluación de las competencias laborales. Sin embargo, la proporción de criterios bien realizados en la evaluación final crece hasta un 98% en el caso 1 y un 100% el caso 2 en la evaluación final. Los siguientes gráficos (4.1 y 4.2) muestran además una evolución muy similar en ambos casos, a lo largo de los diferentes momentos de evaluación.

Gráfico 4.1. Resultados de la evaluación de competencias laborales en el TD 1.

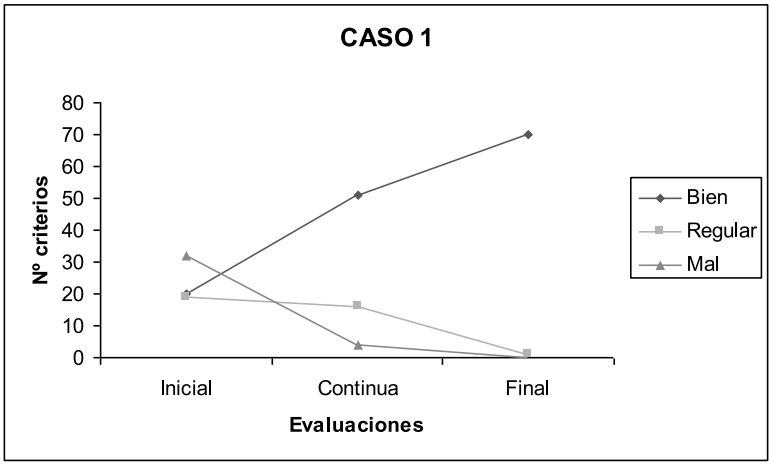
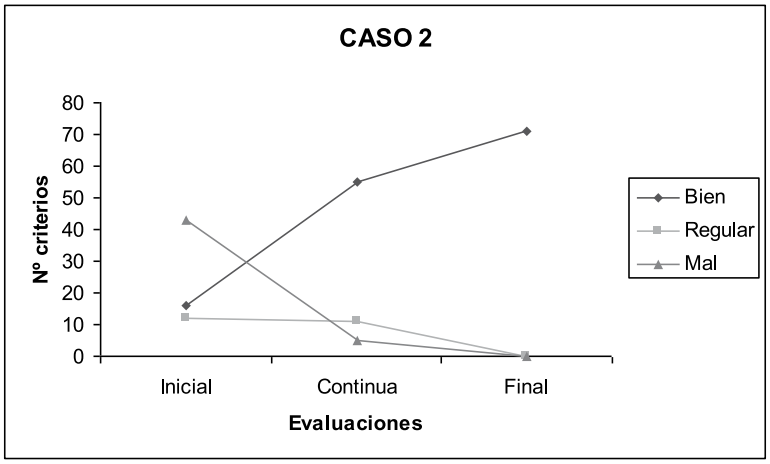


Gráfico 4.2. Resultados de la evaluación de competencias laborales en el TD 2.



OBSERVACIÓN DE LOS PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN

A continuación recogemos una síntesis de los incidentes críticos, recogidos mediante observación participante en las actividades de apoyo especializado. Estos incidentes ofrecen información cualitativa de interés para estudiar la apropiación de habilidades cognitivas de autorregulación, así como las ayudas que se mostraron más efectivas.

En la tarea de *fotocopiar* las necesidades de apoyo se concentraron principalmente en la fase de planificación, sobre todo cuando las demandas eran complejas y difíciles de recordar. La hoja de registro se mostró como una ayuda útil, no sólo para recordar correctamente la demanda, sino también para supervisar la adecuación del resultado. Sin embargo, al principio se detectaron algunas dificultades en su utilización autónoma. Esporádicamente,

los trabajadores olvidaban registrar demandas complejas. En cierta ocasión, la segunda trabajadora hizo las anotaciones de la demanda en el documento original. Situación que se aprovechó para analizar, conjuntamente con la preparadora laboral, las consecuencias negativas de esa conducta. El trabajador 1, por otra parte, mostró indicios de su capacidad para afrontar situaciones imprevistas. Por ejemplo, cuando la fotocopiadora dejó de funcionar mientras la utilizaba, decidió examinar por propia iniciativa la causa del problema (revisando sistemáticamente cada uno de los mecanismos que podían estar bloqueados, como vio hacer a su compañero).

En cuanto a las tareas de *ensobrar* los trabajadores requirieron inicialmente mucha ayuda en la interpretación de símbolos (que hacían referencia a los tipos en que podían ser dobladas las cartas), así como en la ejecución (colocar el aparato y realizar las dobleces), cuando se solicitaba ensobrar cartas con un modelo distinto del habitual. Las instrucciones visibles en el propio aparato no resultaron adecuadas. En cambio, cuando se le ofreció el esquema de instrucciones adaptadas, las mejoras en la ejecución fueron muy notables.

El manejo de las *encuadernadoras* sólo ocasionó algunas dificultades al principio del apoyo y sólo en la fase de planificación. Concretamente los trabajadores necesitaron ayuda para escoger cuál de los aparatos, que contaban con recursos diferentes (como anillas de diferente grosor) se adaptaba mejor al material a encuadernar. En varias ocasiones los trabajadores desarrollaron, primero con ayuda y después espontáneamente, estrategias de prevención de errores: cuando no estaban seguros de si el papel estaba correctamente colocado, lo fotocopiaban (para conservar el documento en su estado inicial) y ensayaban el agujereado con la copia.

En cuanto a las competencias de *archivar* en soportes convencionales, los trabajadores encontraron muchas dificultades en todas las fases. Desde el principio se mostraron capaces de generar categorías, que permitieran agrupar documentos, en función de las diferencias y semejanzas observadas. Sin embargo, las categorías no resultaban mutuamente excluyentes (de modo que un mismo documento podía clasificarse en varias categorías a la vez), ni consiguieron jerarquizarlas. En las evaluaciones posteriores encontramos algunas mejoras, utilizando el modelo de clasificación, aprendido en las sesiones de preparación cognitiva, que representaba jerárquicamente las categorías. También se observó que, aunque eran capaces de localizar los archivos donde debían guardar determinados documentos, no siempre consideraban las categorías específicas o el orden dentro de los mismos. La utilización de un gráfico en forma de cuadros concéntricos que representaban dichas categorías, ayudó a reducir notablemente el número de errores.

Las competencias de *información* a usuarios del servicio o *derivación* de demandas ocasionaron muy pocas dificultades. La ayuda gráfica correspondiente (tabla con los nombres de sus compañeros de trabajo, la labor a la que se dedicaban y el teléfono) fue utilizada con autonomía desde el principio. En las primeras evaluaciones se detectaron pocas peticiones de ayuda cuando no sabían dar respuesta a la solicitud, pero este problema fue mejorando paulatinamente. Aunque la información proporcionada resultó, por lo general, suficientemente precisa, en ninguno de los dos casos se observó que confirmasen con algún compañero si era correcta. Por otro lado, se observaron ciertas dificultades para orientar

a los usuarios sobre cómo acceder a determinadas dependencias del servicio, lo que les obligaba a acompañar a la persona hasta el lugar, abandonando de esta manera su puesto de trabajo. La ayuda ofrecida con el croquis de las instalaciones del edificio aminoró la exigencia cognitiva de la tarea, ya que los trabajadores no se veían así obligados a compartir con el interlocutor una representación espacial interna del itinerario, sino que lo podían señalar sobre el papel; lo que supuestamente redundó en la reducción de las conductas de acompañamiento.

En las primeras evaluaciones de la tarea de *diseñar carteles*, los sujetos mostraron una suficiente destreza en el uso del ordenador y el procesador de textos, así como en la ortografía y sintaxis de los enunciados (se trataba en todo caso de frases muy sencillas). En cambio, mostraron más dificultades con cuestiones más bien pragmáticas. Así, por ejemplo, cuando se les solicitó que confeccionaran y pegaran en la puerta de secretaría un cartel para que las personas entraran sin necesidad de llamar, el trabajador 1 elaboró un texto lingüísticamente correcto y muy vistoso (con letras en color, sombreadas y describiendo una curva), pero muy poco legible. La trabajadora 2 actuó de forma muy parecida ante la misma solicitud. En este caso, sí utilizó una letra bastante legible, sin embargo introdujo unas imágenes ilustrativas que realmente no se correspondían con el enunciado. En posteriores evaluaciones los sujetos solicitaron espontáneamente que se les indicara la frase literal que el cartel debía contener; o bien, acudieron a una tercera persona para que lo supervisara. La utilización de la actividad de preparación cognitiva en la que el sujeto debía justificar qué cartel reunía las características adecuadas para una determinada situación, fue de mucha utilidad para las posteriores demandas laborales.

En la realización de *listados* los trabajadores mostraron rápidamente estrategias de supervisión. Durante la elaboración del listado, la trabajadora 2 marcó con una cruz junto a cada dato copiado. Ambos trabajadores mostraron espontáneamente estrategias de búsqueda de información en Internet. En una ocasión se le pidió a uno de los trabajadores que organizara un listado por orden alfabético. Su reacción espontánea ante su dificultad para recordar el abecedario fue buscar en Google “abecedario”. Cuando lo encontró en una de las páginas que ofrecía este buscador, lo tuvo presente durante toda la actividad. La trabajadora 2, ante la demanda de agrupar por provincias un listado en el que se ofrecían los nombres, expedientes y la población de los alumnos, utilizó también espontáneamente un buscador para hallar el nombre de las provincias que desconocía.

4. DISCUSIÓN

En este estudio preliminar hemos explorado algunos recursos relevantes para el desarrollo de procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual en tareas que requieren habilidades de autorregulación. El programa de apoyo laboral incluía actividades de preparación cognitiva, antes de la incorporación de los dos trabajadores con discapacidad a su puesto de trabajo; así como actividades de apoyo laboral *especializado*, por parte de una preparadora laboral, y *natural*, por parte de un compañero de trabajo. El programa se vertebró en torno a una serie de sencillos recursos gráficos, que los trabajadores con discapacidad aprendieron a utilizar en las tareas laborales simuladas, durante las actividades

de preparación. El apoyo posterior que los trabajadores recibieron en el puesto de trabajo se centró en transferir y consolidar las habilidades de autorregulación que conllevaba la utilización de dichos recursos. Se evaluó en tres momentos el desempeño de diversas tareas laborales asociadas a los puestos de auxiliar administrativo (fotocopiar, ensobrar, encuadernar, generar archivos básicos, archivar, obtener información, derivar, proporcionar información, diseñar carteles informativos y realizar listados).

Globalmente, los resultados de esta evaluación son coherentes con los obtenidos por Pallisera, Fullana y Vila (2005) en los que se ponen de manifiesto la importancia de una formación preparatoria de habilidades cognitivas y sociales para trabajadores con discapacidad. Los datos obtenidos muestran una mejora sustancial en las habilidades de planificación, ejecución y evaluación de las tareas laborales, así como en los comportamientos estratégicos, de los trabajadores con discapacidad (véase cuadros 4.1 y 4.2). Aunque este estudio exploratorio se ha limitado al estudio de dos casos y carecía de grupo de control, los resultados obtenidos ofrecen, por tanto, indicios positivos acerca de la posibilidad de entrenar y transferir a contextos laborales de empleo con apoyo habilidades cognitivas de autorregulación.

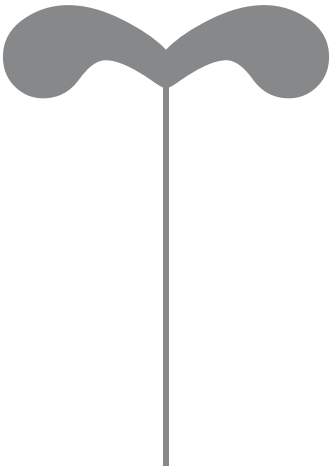
Estos logros podrían estar relacionados tanto con las actividades de preparación y entrenamiento cognitivo (con actividades mayoritariamente de lápiz y papel, relacionadas con las tareas propias laborales), como con las ayudas que los agentes de apoyo especializado y natural ofrecieron a los trabajadores con discapacidad intelectual. Pero no debemos olvidar que el apoyo de *recursos gráficos* (la hoja donde se pueden registrar las demandas para fotocopiar, los cuadros concéntricos de clasificación, el esquema de instrucciones de la plegadora, y el organigrama con plano) fue el eje del programa, que estuvo presente en todas las actividades del programa. La observación de los comportamientos de los trabajadores durante las diferentes tareas laborales reveló un uso autónomo y eficaz de dichas herramientas al final del programa, e incluso la transferencia espontánea de las estrategias apoyadas por unos recursos a otras situaciones diferentes (por ejemplo, la estrategia de anotar las demandas de fotocopia de documentos en una hoja de registro, fue utilizada por los TD en otras tareas complejas en las que necesitaban recordar las instrucciones).

No obstante, debemos considerar con prudencia estos resultados preliminares, por dos razones fundamentales. Por un lado, no cabe duda de que la experiencia en un puesto de trabajo es una variable extraña que podría haber influido en los resultados obtenidos. Aunque el programa se desarrolló en pocas semanas, no podemos asegurar hasta qué punto la mera práctica profesional (sin necesidad de apoyo) es el principal factor que explica las mejoras en las competencias laborales de los sujetos. Por otro lado, el programa conllevaba una intervención compleja, como diversas actividades y recursos (humanos y materiales); de modo que resulta difícil estimar cuál/es de estos componentes tuvo realmente un efecto significativo en las mejoras de los trabajadores.

En los siguientes estudios, pretendemos estudiar más específicamente algunas de los componentes del programa de preparación y apoyo laboral que se ha ensayado y comparar su eficacia con otras alternativas de apoyo laboral para esta población y este perfil

profesional. Queremos profundizar particularmente en la investigación de dos recursos de *apoyo natural* que se han utilizado en este programa: las ayudas verbales suministradas por los compañeros de trabajo durante el aprendizaje de determinadas tareas laborales, relacionadas con el manejo de aparatos de oficina, y el aprovechamiento de recursos gráficos de apoyo a la autorregulación.

capítulo V



CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LAS AYUDAS VERBALES DE TRABAJADORES QUE EJERCEN FUNCIONES DE APOYO NATURAL

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La idea de utilizar compañeros de trabajo como *apoyos naturales* para que los trabajadores con discapacidad realicen con éxito las funciones requeridas de su trabajo no es nueva (Rusch y Menchetti, 1981; Wehman, 1981; Moon, Goodall, Barcus, y Brooke, 1986), aunque en los últimos años ha cobrado un creciente interés. Los programas de empleo con apoyo han centrado tradicionalmente su atención en la figura del preparador laboral especializado (*job coach*), como agente principal del apoyo en el puesto de trabajo. Además, de asumir el rol de intermediario entre el trabajador y la empresa, el preparador se encarga de apoyar y supervisar la adquisición de competencias profesionales y transversales. Sin embargo, esta valiosa actuación conlleva el riesgo de que el trabajador con discapacidad no consiga el suficiente grado de autonomía, antes de la retirada del preparador.

En este sentido, contamos con evidencias de que la sustitución progresiva del preparador laboral por compañeros de trabajo que ejerzan funciones de apoyo natural mejora la integración y la permanencia de las personas con discapacidad en el empleo competitivo (Nisbet y Hagner, 1988; Fabian & Luecking, 1991; Hagner, 1992; Hagner, Rogan & Murphy, 1992; Serra, 2004). La Organización Mundial de la Salud (2001, cit. por Pantano, 2003) señala que los apoyos naturales o *facilitadores* "pueden prevenir que un déficit o limitación en la actividad se convierta en una restricción en la participación, puesto que contribuyen a mejorar el rendimiento real al llevar a cabo una acción, con independencia del problema que tenga la persona respecto a la capacidad de llevar a cabo dicha acción" (p. 40).

Mank, Cioffi, y Yovanoff, (2000) concluyen que la implicación de los compañeros de trabajo es crucial para los resultados del empleo con apoyo, sobre todo cuando nos encontramos ante personas con discapacidades más graves. En principio el pilar básico es el compañero más cercanos al puesto de trabajo, aunque algunos autores sugieren que se debe implicar a todos los compañeros del entorno laboral, sin saturar a ninguno de responsabilidades (Jordán de Urríes y Verdugo, 2003).

DiLeo, Luecking y Hathaway (1995) documentaron algunas ventajas específicas del apoyo natural, mediante agentes internos a la empresa. Desde la perspectiva del trabajador con discapacidad, el apoyo natural favorece la expansión de las oportunidades de empleo, una menor dependencia de los servicios laborales, más oportunidades de relaciones sociales en el trabajo y una mayor percepción del estatus de empleado dentro de la empresa (más que de cliente). Desde la perspectiva del empresario, el apoyo natural tiene la ventaja de aliviar la dependencia de los servicios externos, así como facilitar la adaptación del empleado a los requerimientos específicos del puesto de trabajo y a la cultura de la empresa, en general.

La incorporación de los compañeros de trabajo como recursos de apoyo natural en la inserción laboral conlleva un mayor grado de inclusión del trabajador con discapacidad, ya

que esta forma de inserción no difiere tanto de la que se lleva a cabo con los trabajadores sin discapacidad (O'Brien, 1990; Mank *et al*., 1999). Algunos estudios concluyen incluso que una adecuada utilización de este recurso humano permite reducir los costes del empleo con apoyo hasta un 57% (Cimera, 2007).

Con todo, es importante destacar que la incorporación a los programas de empleo con apoyo a compañeros de trabajo que ejerzan funciones específicas de apoyo natural no es incompatible con la necesaria actuación del preparador laboral en determinadas fases del proceso de inserción laboral. A partir de un extenso estudio internacional Verdugo y Vicent (2004) concluyen que la función del preparador laboral es importante en las primeras etapas, aunque dicho apoyo debe ir disminuyendo progresivamente, lo que favorece la integración laboral y fomenta las redes de apoyo natural. Realmente, las premisas básicas sobre las que se fundamente el empleo con apoyo no han cambiado, sino que se han ampliado para incluir nuevos recursos, sobre todo tecnológicos, así como una mayor implicación de las personas con discapacidad en la elección de dichos apoyos (Wehman y Bricout, 1999). Esto está provocando una progresiva transformación del rol de los *job coaches*, pero no su eliminación, ya que es evidente que la comunidad y los apoyos del lugar de trabajo no conocen las necesidades de los individuos con discapacidades graves. El preparador laboral posee las competencias necesarias para identificar y desarrollar los recursos de apoyo, prestar asistencia con los servicios de acceso, evaluar la eficacia, y organizar disposiciones alternativas en caso necesario. Se trata, en suma, de que el preparador laboral reduzca su dedicación a la formación y supervisión individual del trabajador con discapacidad para pasar a desarrollar también funciones de selección y asesoramiento de otros profesionales no especializados que ejerzan como *facilitadores* naturales.

En este marco, se hace necesario estudiar en profundidad las habilidades de ayuda que desarrollan estos apoyos naturales y sus necesidades de formación para tal rol. El estudio anterior plantea ciertas dudas sobre la calidad de las ayudas verbales que los compañeros de trabajo suministraban a trabajadores con discapacidad, hasta el punto de que muchas de esas instrucciones no incidían significativamente sobre la calidad del desempeño laboral del trabajador con discapacidad en algunas tareas concretas. En este nuevo estudio nos proponemos analizar en profundidad la naturaleza de dichas ayudas verbales que los apoyos naturales ofrecen a las personas con discapacidad intelectual cuando las instruyen en tareas que requieren cierta exigencia cognitiva. Para valorar con más precisión su eficacia, pretendíamos observar el resultado obtenido por dichos trabajadores cuando se les pedía una serie de peticiones relacionadas con la tarea en la que habían sido previamente instruidos por el apoyo natural.

2. MÉTODO

PARTICIPANTES

En el estudio participaron seis trabajadores de una empresa pública (el Servicio de Orientación y Formación Docente de la UEx), tres funcionarios y tres trabajadores en

prácticas, seleccionados por conveniencia, en el marco de un convenio de inserción laboral entre la Universidad de Extremadura y la Asociación para la Formación y Empleo de Discapacitados Intelectuales de Badajoz.

Los trabajadores en plantilla del personal de administración y servicios, con más de tres años de experiencia, habían aceptado colaborar voluntariamente desarrollando funciones de apoyo natural a los trabajadores en prácticas, que presentaban condiciones similares de discapacidad intelectual, en el puesto de trabajo de Técnico en Gestión Administrativa. Los apoyos naturales (AN) y los trabajadores en prácticas con discapacidad intelectual (TD) fueron emparejados al azar, como se muestra en la tabla 5.1.

Tabla 5.1. Participantes.

Par	*Apoyo natural*		*Trabajador en prácticas*				*Tareas laborales*	
	Sexo	*Edad*	*Sexo*	*Edad*	*Minusvalía*	*CI*	*Con apoyo*	*Sin apoyo*
1	Hombre	38	Hombre	29	40%	80	Ensobrar (13’ 10”)	Ensobrar (7’)
2	Mujer	45	Mujer	28	40%	80	Ensobrar (9’ 38”)	Ensobrar (8’ 45”)
3	Hombre	54	Mujer	29	45%	75	Fotocopiar (19’ 30”)	Fotocopiar (7’ 20”)

DISEÑO

Para comprender la naturaleza de las actividades de apoyo natural y cómo las prácticas laborales pueden ser transformadas por el aprendizaje resultante, es necesario desentrañar la naturaleza de los contextos sociales y los procesos comunicativos implicados. Esto puede hacerse desde varias perspectivas. El presente estudio se plantea concretamente desde un enfoque socioconstructivista y sociolingüístico de análisis del discurso. Se trata de una aproximación pragmática de análisis del lenguaje en uso en el marco de actividades de aprendizaje cotidianas (Brown y Yule, 1983), como las que se establecen en las situaciones de apoyo natural en las tareas laborales. A través de una descripción de las formas lingüísticas de estas situaciones de aprendizaje y sus regularidades pretendemos entender mejor los procesos típicos que caracterizan la interacción entre un profesional de la empresa y el trabajador con discapacidad. El análisis de la frecuencia, distribución y características de determinados intercambios comunicativos nos permitirá estudiar la naturaleza de las ayudas, así como sus posibilidades y limitaciones de cara a facilitar el aprendizaje autorregulado de determinadas tareas laborales.

Desde esta perspectiva, el estudio se fundamentó en un diseño observacional de caso múltiple, con objeto de analizar algunas características de la interacción y el apoyo que el trabajador con experiencia proporcionaba al principiante con discapacidad en tareas laborales típicas, que requería un cierto nivel de autorregulación. Para ello se diseñaron tres actividades de apoyo, una para cada pareja compuesta por un trabajador en prácticas con discapacidad intelectual y un profesional con experiencia que ejercía funciones de *apoyo natural*.

Las tareas se centraron concretamente en el manejo de aparatos de oficina (una fotocopiadora y una plegadora), que los trabajadores con discapacidad debían supuestamente utilizar con frecuencia en las responsabilidades que tenían asignadas. Se esperaba que, con unas breves instrucciones, dichos trabajadores aprendieran a manejar estos materiales con autonomía y eficacia. Para evaluar este resultado, al día siguiente de cada sesión de apoyo los investigadores plantearon a los trabajadores en prácticas peticiones similares de utilización de los aparatos que debían afrontar ya sin ningún tipo de apoyo. Las dos tareas seleccionadas se distribuyeron al azar como se esquematiza en la tabla anterior.

MATERIALES

Las actividades de apoyo laboral estudiadas se centraban en dos tareas que los trabajadores debían realizar con frecuencia en las responsabilidades que tenían asignadas: fotocopiar y ensobrar documentos.

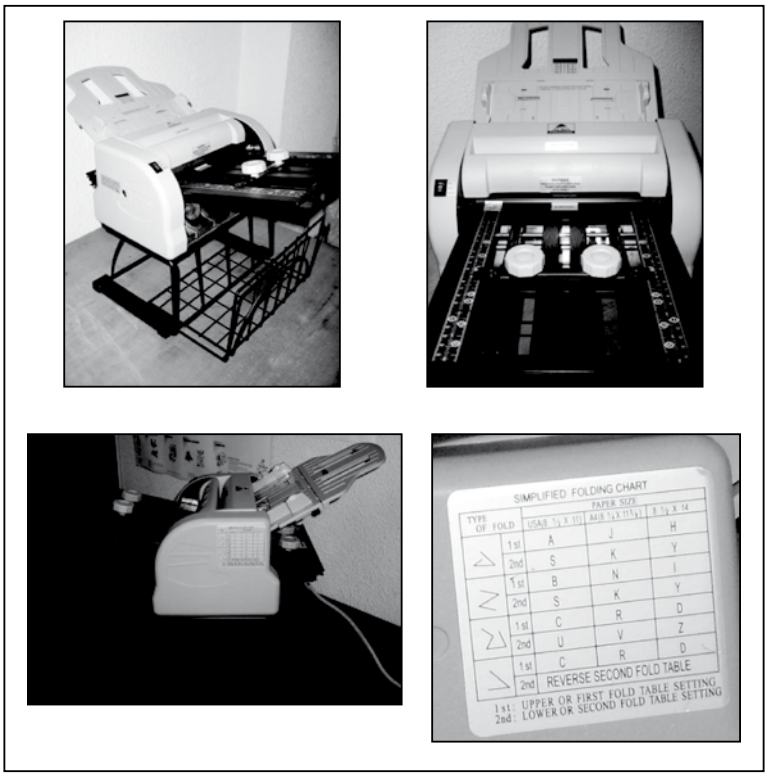
Aparatos necesarios para las diferentes tareas laborales

La *fotocopiadora* era un aparato complejo, con múltiples funciones como encuadernar documentos, clasificarlos, agruparlos y graparlos. Además permitía reducir y copiar múltiples originales en una única hoja (imagen 5.1).

Imagen 5.1. Fotocopiadora

La plegadora era un aparato más pequeño (8,5 Kg) y con una instrumentación más simple. Tenía 4 formatos de plegado (plegado carta, en zig-zag, paralelo y doble plegado) y capacidad de 4000 hojas A4/hora. En formato manual podía llegar a plegar hasta 3 hojas a la vez. Incluía una bandeja para depósito de hojas plegadas (imagen 5.2).

Imagen 5.2. Plegadora.



Materiales de registro y evaluación de las tareas

Para obtener los registros audiovisuales de la interacción que se establecía entre el trabajador que suministraba apoyo natural y el trabajador con discapacidad, se utilizó una cámara de grabación en formato miniDV con un trípode y un micrófono externo. La cámara se situó en un rincón de la sala de reprografía, donde se encontraban la fotocopiadora y plegadora, en una posición fija que permitía enfocar, sin necesidad de manipulación, ni de la presencia del investigador. La cámara fue instalada con anterioridad para que tanto apoyos naturales como las personas con discapacidad intelectual se acostumbraran a su presencia. En las imágenes 5.3 y 5.4 se pueden apreciar algunas secuencias que fueron obtenidas con dicha cámara. Las grabaciones fueron posteriormente trascritas a papel, para facilitar su análisis.

Imagen 5.3. Secuencias del caso 1 en plegadora.

Imagen 5.4. Secuencias del caso 3 en fotocopiadora.

Para analizar la calidad de la ejecución de la demanda, se observó el afrontamiento de la tarea por parte del trabajador con discapacidad y se analizaron los productos generados por los respectivos aparatos, es decir, las fotocopias y los sobres. El instrumento de observación consistió en una *escala de apreciación*, en formato de "rúbrica", con tres niveles de ejecución (bien, regular y mal) descritos detalladamente para cada una de las operaciones implicadas en las tareas.

PROCEDIMIENTO DE DESARROLLO DE LAS SESIONES Y RECOGIDA DE DATOS

A continuación se exponen de manera secuenciada los pasos que se llevaron a cabo para realizar este estudio. Por un lado, se indica el procedimiento que se siguió para la realización de las tareas con apoyo, y por otro lado, el proceso seguido para la realización de las tareas autónomas.

Realización de las tareas laborales con apoyo

Para llevar a cabo esta parte del estudio tres ayudantes de oficio (Técnico en Gestión Administrativa) con más de tres años de experiencia en empresa, fueron asignados como recursos de apoyo natural a tres trabajadores con discapacidad intelectual que realizaban prácticas en dicho centro de trabajo. La asignación se realizó al azar. A cada pareja se le asignó, también al azar, una tarea laboral relacionada con el manejo de un aparato, en la que deberían instruir al trabajador con discapacidad (véase tabla 5.1). Se informó a los

apoyos naturales de que tenían que enseñar a un trabajador en prácticas con discapacidad intelectual a utilizar la fotocopiadora o la plegadora que se encontraban en la empresa. Las actividades de apoyo se grabaron con una cámara de mini-DV situada en un trípode en una de las esquinas de la sala donde se encontraban los aparatos. Las grabaciones fueron posteriormente transcritas en papel, para facilitar su análisis.

Realización autónoma de tareas

Al día siguiente de llevar a cabo las tareas con apoyo, se solicitó a cada TD la realización de una serie de peticiones relacionadas con la misma tarea en la que había sido instruido pero, en esta ocasión, sin la presencia del AN. Al TD se le indicó que cuando finalizara la demanda la entregara al mismo investigador que se la había pedido. La demanda o alguna de las peticiones incluidas en dicha demanda podían ser repetidas por el investigador si el TD lo pedía. La tarea de fotocopiar se concretó en tres peticiones de creciente dificultad:

- Realizar una copia simple de un documento escrito por una sola cara;
- Realizar 20 copias a una cara y sin grapar de un documento a doble cara;
- Realizar 10 copias a doble cara y grapadas de un documento a doble cara.

La tarea de ensobrar se concretó en las tres siguientes peticiones:

- Ensobrar 20 cartas con una sola doblez para sobres sin ventanilla;
- Ensobrar 5 cartas con dos dobleces para sobres con ventanilla;
- Ensobrar 10 cartas con tres dobleces para sobres sin ventanilla.

Una vez que el TD era informado de la demanda que debía realizar, se grabó cómo ejecutaba cada una de las peticiones solicitadas. Las grabaciones a cada TD realizando las peticiones se hicieron individual y consecutivamente en el mismo día. Cuando el TD daba por finalizada la demanda que se le había requerido entregaba el producto (fotocopias o documentos plegados), que fue posteriormente evaluado.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN Y EL APOYO

El estudio de la interacción verbal se fundamentó en el análisis de los registros audiovisuales que se obtuvieron con cámara de vídeo en cada una de las sesiones de apoyo y que fueron posteriormente trascritos en papel. A continuación describimos el procedimiento de segmentación y categorización de dichos registros, con objeto de reducir y analizar los datos cualitativos obtenidos.

Segmentación de las unidades de análisis

La *actividad de apoyo* para facilitar el uso de un aparato (la fotocopiadora o la plegadora) constituye, por tanto, la unidad de registro y análisis de la interacción. Cada actividad se

segmentó en diferentes niveles de análisis: subtareas, episodios y diálogos entre el apoyo natural (AN) y el trabajador con discapacidad (TD).

Dentro de cada tarea podían establecerse diferentes *subtareas*, en función de cada una de las demandas concretas que los AN simulaban para enseñar a los TD a realizar un tipo de tarea laboral. Por ejemplo, una actividad de apoyo a la tarea de ensobrar puede comenzar con una primera subtarea consistente en ensobrar 10 cartas con un solo doblez para sobres sin ventanilla. Si en la misma actividad se introduce una nueva demanda (como ensobrar 5 cartas con un doblez para sobres con ventanilla), esta se consideraba como una nueva subtarea. A su vez, cada subtarea podía segmentarse en fases (planificar, ejecutar y evaluar la subtarea) y en operaciones (colocar el papel en la bandeja, encender el aparato, etc.).

Dentro de cada subtarea es posible distinguir también una serie de *episodios* de interacción, caracterizados por una meta y una estructura de participación característica del AN y el TD (explicación verbal de la tarea, modelado, práctica supervisada, etc.).

Por último, dentro de cada episodio, consideramos, más específicamente, los diálogos (compuestos por dos turnos) entre el AN y el TD.

Este proceso de segmentación permite realizar un análisis en varios niveles (molares y moleculares) que puede aportar información cualitativa y cuantitativa de diversa naturaleza.

Categorización de las unidades de análisis

A continuación detallaremos el procedimiento de categorización de cada uno de estos niveles o unidades de análisis. Se trata de un procedimiento mixto, deductivo-inductivo. Esto quiere decir que las categorías fueron definidas teóricamente *a priori*, a partir de otros sistemas de análisis que se han utilizado previamente, en investigaciones similares de análisis del discurso; si bien, algunas categorías fueron refinadas o añadidas en el proceso de análisis de los registros. La fuente teórica que se tuvo principalmente en cuenta para diseñar el sistema inicial de categorías es la revisión que Sánchez *et al*. (2008) realizaron de los procedimientos de análisis de la interacción verbal en contextos de mediación educativa, que podemos encontrar en la bibliografía especializada. De esta revisión se desprende concretamente la conveniencia de contemplar varias *dimensiones* que pueden apreciarse en el sistema de categorías: *el qué, el para qué*[3]*, el quién y el cómo* de la interacción. A diferencia de las categorías de observación que hemos utilizado para analizar la calidad de las tareas laborales de los TD, este sistema de categorías no se basa en una escala ordinal, sino *nominal*. A continuación se describen y justifican las categorías de cada una de estas dimensiones.

[3] En la propuesta de Sánchez et al. (2008) esta dimensión aparece realmente subsumida dentro de *quién.*

Dimensión 1. Categorización de las subtareas

Para estudiar la ejecución de las tareas laborales, así como el contenido y la función específica de los apoyos, era necesario delimitar, por un lado, los componentes de dichas tareas, es decir, las operaciones cognitivas y motrices implicadas. Por otro lado, necesitábamos analizar el grado de dificultad de cada subtarea, de modo que pudiéramos valorar el ajuste de la ayuda proporcionada.

a) *Categorización de las fases y operaciones de cada subtarea*. A partir de este análisis, es posible establecer diferentes subtipos de tareas (subtareas), en función del contenido específico de la demanda. Así, por ejemplo, la tarea de fotocopia podía concretarse en una subtarea como "realizar 20 copias de dos originales, uno a dos caras sin grapar y el otro a una cara sin grapar".

Para poder analizar el contenido de los apoyos suministrados a los trabajadores con discapacidad se delimitaron, a su vez, las diferentes operaciones implicadas en la tarea de fotocopiar y ensobrar. Como hemos visto en los estudios anteriores, las tareas laborales pueden acometerse en tres fases: planificación, ejecución y evaluación. En cada fase, podemos delimitar, a su vez, una serie de operaciones cognitivas o psicomotrices, implicadas en el manejo de la fotocopiadora y la ensobradora. Supuestamente, el trabajador podría recibir una determinada ayuda para realizar cada una de estas operaciones, en función de los condicionantes que se desglosan en las tablas 5.2 y 5.3.

Tabla 5.2. Operaciones estratégicas implicadas en la tarea de fotocopiar.

Fase	*Operaciones*	*Condicionantes*
Comprensión-planificación	1. Escuchar, y en su caso registrar, la demanda y/o comprobar el contenido de la demanda y/o solicitar aclaraciones	Condiciones ambientales Claridad y complejidad de la demanda verbal Demora de la demanda
Ejecución	2. Recordar e interpretar el contenido de la demanda y, en su caso, seleccionar la fotocopiadora adecuada	Claridad y complejidad de la demanda verbal Número de copias Características de la copias
	3. Seleccionar las funciones adecuadas (del cuadro de mando)	Complejidad de la demanda
	4. Realizar correctamente el resto operaciones de manipulación del aparato (encendido, colocación y retirada del material)	-
Evaluación	5. Revisar si el producto se ajusta a la demanda (y, en su caso, entregarlo en el momento adecuado)	Claridad y complejidad de la demanda verbal Demora de la demanda

Tabla 5.3. Operaciones estratégicas implicadas en la tarea de doblar-ensobrar.

Fase	*Operaciones*	*Condicionantes*
Comprensión-planificación	1. Escuchar, y en su caso registrar, la demanda y/o comprobar el contenido de la demanda y/o solicitar aclaraciones	Condiciones ambientales Claridad y complejidad de la demanda verbal Demora de la demanda
Ejecución	2. Recordar e interpretar la demanda y las instrucciones que ofrece la plegadora	Posiciones de la plegadora no utilizadas habitualmente
	3. Manejar correctamente las funciones de la plegadora	-
	4. Colocar los papeles correctamente en la plegadora	Atención Resultado que quiera obtener
Evaluación	5. Revisar si el producto se ajusta a la demanda (y, en su caso, entregarlo en el momento adecuado)	Claridad y complejidad de la demanda verbal Demora de la demanda

b) *Categorización del grado de dificultad de cada subtarea*. La dificultad de una demanda laboral depende de diferentes factores extrínsecos a la tarea en sí, como las condiciones ambientales, el nivel de ruido o estrés (por falta de tiempo o coincidencia con otras demandas), claridad de la instrucción verbal, acceso a herramientas diversas (de registro de la demanda, consulta de información, aparatos necesarios, etc.). Los factores intrínsecos, por su parte, derivan fundamentalmente de la complejidad de las variables (decisiones y operaciones) implicadas en diversas modalidades de la misma tarea (subtarea). Por ejemplo, las subtarea "realizar 20 copias de dos originales, uno a dos caras sin grapar y el otro a una cara sin grapar" lleva implícita tres variables: el número de copias, el número de caras y el grapado. En cambio, la subtarea "realizar 20 copias simples" (de un original que tiene una sola cara) conlleva una sola operación de manipulación de funciones del aparato (el número de copias) por lo que se considera más sencilla. Cada *subtarea* conlleva, por tanto, un determinado número de variables, que determina su dificultad intrínseca.

En esta investigación decidimos homogeneizar la influencia de los factores de dificultad extrínseca, planteando las demandas en condiciones ambientales muy similares y favorables (bajo nivel de ruido y estrés, instrucciones verbales claras, fácil acceso a las herramientas, etc.). Por el contrario, consideramos tres niveles de dificultad intrínseca, asociados a la diferente complejidad de las subtareas:

- En el caso de la tarea de fotocopiar se consideró un grado bajo de dificultad (D1) si la demanda o subtarea hacía sólo alusión a un número de copias determinado de un documento escrito a una sola cara. En el caso de la plegadora, en este mismo grado de dificultad la demanda hacía referencia sólo al tipo de doblez o plegado a realizar (plegado carta, en zig-zag, paralelo…).

- Se categorizó una subtarea de fotocopia como de dificultad media (D2) cuando se solicitaba, además del número de copias, otras restricciones como el grapado de unos o varios documentos o el fotocopiado a doble cara u otro tipo de fotocopias especiales. En el caso de la tarea de ensobrar, la demanda era más compleja cuando imponía restricciones al tipo de doblez y colocación del papel (en este último caso, dependiendo de si el documento iba destinado a un sobre con o sin ventanilla de dirección).
- Se consideró un grado de dificultad alto (D3), en el caso de la tarea de fotocopiar, cuando la demanda contemplaba al menos tres variables como el número de copias, grapado de unos o varios documentos y el fotocopiado a doble cara u otras variables especiales. En lo que respecta a la tarea de ensobrar, hacía referencia a que el trabajador con discapacidad dedujera el tipo de doblez y colocación del papel en función del sobre que se le presentara.

La categorización de esta primera dimensión (el *qué*), es decir, las fases, operaciones y grado de dificultad asociado a cada subtarea, facilita un análisis del contenido verbal que se hace público durante la sesión de apoyo. Se trata de tareas laborales de tipo procedimental (fotocopiar y ensobrar), en las que están implicados, no sólo procesos psicomotrices, sino también cognitivos, de acuerdo con el modelo teórico del aprendizaje autorregulado. La categorización anterior nos permitirá discriminar las fases y operaciones a los que el AN dedica más ayuda, así como la adecuación de dicha ayuda al supuesto grado de dificultad que presentan.

Dimensión 2. Categorización de los episodios de interacción

En el flujo comunicativo de cada actividad se pueden delimitar episodios o segmentos de interacción, caracterizados por una función y una estructura de participación típica de los AN y los TD en torno a dichas tareas. El desarrollo de cada uno de estos episodios puede concebirse como un proceso de ayuda en un doble plano: cognitivo y social. Toda ayuda educativa está implícita o explícitamente encaminada a movilizar procesos cognitivos relevantes en cada tarea de aprendizaje. Paralelamente, conlleva una colaboración: hacer con el aprendiz aquella parte de la tarea que todavía no está capacitado para realizar solo y, al mismo tiempo, facilitar un traspaso progresivo del control de su ejecución, de modo que vaya ganando poco a poco en autonomía.

La naturaleza y estructura de estos episodios varía notablemente en función del tipo de actividad (expositiva, de observación o aplicación práctica, de discusión o vivenciación), el número y el nivel educativo de los alumnos, así como la experiencia del profesor. Dado que las actividades de apoyo se centraban en el aprendizaje práctico del procedimiento de manejo de aparatos el análisis de las grabaciones en vídeo reveló concretamente cuatro tipos de episodios.

- Episodios de *introducción,* en los AN comentaban algunos aspectos generales de la tarea laboral o el aparato que había que manejar.
- Episodios *modelado*, los que el apoyo natural realizaba una ejemplificación de una o varias operaciones de la tarea.

- Episodios de *práctica supervisada*, en los que el apoyo natural ofrecía al trabajador con discapacidad la opción de realizar él mismo dichas operaciones.
- En la categoría *Otros* consideramos episodios de interacción, generalmente muy breves, en el que se observaban interacciones marginales o que no son englobables en las subtareas precedentes o posteriores que se llevan a cabo en la actividad de apoyo.

Dimensión 3. Categorización de la función de ayuda de los diálogos

En la dimensión de análisis *para qué* se consideran los tipos de *ayuda* que el instructor presta al aprendiz, su función, en relación con los procesos mentales de autorregulación que se apoyan. El sistema de categorías se basó en los tipos de ayudas detectadas en trabajos anteriores (véase García y Montanero, 2004; Montanero y García, 2005), en los que estudiamos la interacción entre profesores y estudiantes con discapacidad en actividades de apoyo fuera del aula ordinaria (tabla 5.4).

Tabla 5.4. Sistema de categorías de las funciones de apoyo.

Función de apoyo	*Descripción*	*Ejemplos (tarea de fotocopiar)*
Gestión	• Organizar físicamente el espacio o los materiales de la sala • Facilitar o modular las aportaciones verbales de los alumnos (grado de participación) • Solicitar el mantenimiento de la atención en la tarea	AN: Empezamos con la primera […]
Identificación de la tarea	• Identificar la demanda laboral • Identificar las variables implícitas en una subtarea	AN: Aquí nos pueden surgir varios problemas a la hora de que cualquiera de los compañeros digan “me tienes que hacer estas fotocopias”. Entonces vienen y nos dicen “de esto hay que sacar una fotocopia”, de varias formas […]
Esquema	• Presentar o localizar información sobre el aparato en un guión o en un gráfico • Presentar o localizar información sobre el procedimiento de ejecución de la tarea en un guión o en un gráfico	
Elaboración	• Describir las operaciones y/o decisiones relativas a un procedimiento	
Evocación	• Recordar conocimientos previos	AN: Acuérdate que este es para seleccionar[…]

Precisión	• Aclarar o ampliar una información anterior con otras palabras	AN: Queremos una copia exactamente igual ¿vale? O sea, que salga por las dos caras [...] O sea, hemos dicho que nos haga uno exactamente igual pero sin grapar, ¿vale? Un cuadernillo exactamente igual y sin grapar, ¿vale? [...]
Justificación	• Argumentar el porqué de una acción, decisión o razonamiento	AN: Lo sabemos porque nos lo dice ahí. Porque la máquina ha estado ahorrando energía [...]
Ejemplificación	• Exponer un ejemplo, modelo, analogía o anécdota acerca de algún concepto o procedimiento	AN: Bueno, vamos a introducir por ejemplo el mío [refiriéndose al código de la fotocopiadora]
Síntesis	• Recapitular o resumir varias ideas	AN: ¿Hacemos otro repaso? TD: Venga vale, otra vez AN: Entonces yo ahora repaso contigo. A ver. Esto lo vamos a poner aquí. TD: Vale. AN: Y entonces lo primero que tenemos que poner TD: El número [...]
Instrucción	• Verbalizar o dirigir estrechamente las operaciones que se deben realizar	AN: Pulsamos Start [...]
Focalización	• Fragmentar la tarea en partes • Dirigir la observación o la atención a indicios o elementos de la tarea	AN: Por ejemplo: primero, ante todo, ante todo, tenemos que la máquina igual nos la encontramos así de esta forma [...]
Planificación	• Delimitar un problema o sus condiciones relevantes • Orientar la toma de decisiones; plantear o revisar una estrategia	AN: [...] Como te pedirán mucha cantidad de fotocopias, tú lo que tienes que hacer es organizarte, lo primero, ¿sabes? [...]. Hay muchas formas muy básicas y muy simples que te puedes organizarte tú bien: con una tabla [...]
Transferencia	• Generalizar una estrategia o decisión a otras tareas similares	
Indagación	• Plantear una cuestión (pregunta, problema, caso) para supervisar si se ha comprendido	AN: ¿Te has enterado? TD: Sí [...]
Valoración	• Confirmar una respuesta • Señalar un error o alguna idea que no se ha comprendido	AN: Me he equivocado, bueno

El análisis de los diálogos AN-TD, en función de este sistema de categorías, permiten estudiar el proceso de construcción y negociación de significados entre los interlocutores. Los aprendices con discapacidad intelectual necesitan una ayuda más individualizada y extensa para aprender procedimientos estratégicos. Cabría esperar que una buena actividad de apoyo registrara ayudas dirigidas a contextualizar e identificar la tarea, a elaborar el significado y sentido de las operaciones implicadas, así como a evaluar su resultado.

Dimensión 4. Categorización del grado de participación verbal y física

En la dimensión relativa a *quién* se analiza el grado de responsabilidad o autonomía que el aprendiz asume en la elaboración de una determinada operación. Se trata de categorizar diferentes niveles de participación verbal en el contenido que se hace público, así como en la participación física que se le otorga al TD en la ejecución de la tarea. Esto nos permite inferir diferentes niveles de traspaso del control o apropiación de los procesos implicados en la ejecución de las operaciones, es decir, la implicación del aprendiz en la autorregulación de las tareas de fotocopiar y ensobrar. Por ejemplo, categorizar un enunciado como una instrucción verbal con un nivel de participación bajo del trabajador con discapacidad reflejaría una interacción directiva en la que dicho trabajador no muestra autonomía. En cambio, su categorización como participación alta conllevaría que la instrucción es verbalizada por el propio aprendiz (a modo de *autoinstrucción*), lo que supone un evidente indicio de autorregulación. En la siguiente tabla se describen y ejemplifican las tres categorías que se utilizaron para analizar esta dimensión.

Tabla 5.5. Sistema de categoría del nivel de participación.

Participación	*Descripción*	*Ejemplos (tarea de fotocopiar)*
Baja	El apoyo natural es el principal responsable de la acción o el contenido verbal que se hace público, ya sea exponiendo información (o facilitando indicaciones explícitas, preguntas cerradas o frases inacabadas…); o bien, realizando directamente la operación.	AN: Entonces nos dicen: “realiza una fotocopia de esto sin grapar”. […] Entonces la primera situación es la fotocopia sin grapar. Lo ponemos aquí, ajustamos esto. Y se acabó esto […]
Media	El apoyo natural orienta, con un cierto margen de libertad, la aportación verbal del trabajador al contenido que se hace público, demandando o guiando su participación mediante indicaciones o preguntas abiertas	AN: Ahora vamos a hacer una copia de ese cuadernillo pero con grapado delantero, tal y como lo vimos antes. Siempre acuérdate de ajustar. TD: Vale. AN: Entonces ¿dónde vamos? ¿Cuál era? TD: Ummm…grapado (duda) AN: Grapado delantero TD: Delantero.
Alta	El trabajador con discapacidad es el principal responsable de la acción o el contenido verbal que se hace público, realizando autónomamente una determinada operación, aportando por propia iniciativa alguna idea o solicitando ayuda.	AN: Quiero que me hagas dos copias en una sola cara, a ver si te has quedado con algo, A. Si no te sale, tranquila. Muchas veces con dos veces no se aprende, ni con tres. TD: Pero ¿qué quieres? AN: Una sola cara. Tú sola. A ver si me lo haces tú sola TD: Ah, sí AN: Venga, volvemos a meter otra vez la clave TD: Déjame, déjame AN: Venga, muy bien […]

En cuanto a la *participación física* en cada operación de manejo del aparato, se consideró un nivel bajo cuando era ejecutada únicamente por el AN, por ejemplo, cuando éste modelaba el modo en que se debían colocar físicamente los papeles en la plegadora. Se categorizaron con un nivel medio aquellas operaciones que eran realizadas sólo en parte por el trabajador con discapacidad (por ejemplo, cuando después de colocar los papeles en la plegadora, el AN retocaba su posición). Se consideró un nivel alto cuando el TD realizaba autónomamente todos los movimientos físicos asociados a una determinada operación. Nótese que toda participación verbal conlleva participación mental y, por tanto, el empleo de recursos cognitivos. Sin embargo, la participación física no siempre supone participación mental: cuando los movimientos implicados en una determinada actividad se han automatizado, apenas consumen recursos cognitivos.

Cabría, por último, analizar *cómo* se organiza la interacción en estructuras de participación, es decir, cómo los patrones discursivos se convierten en un marco de mediación de la actividad mental y social de los participantes (véase de nuevo Montanero y García, 2005). En esta investigación, sin embargo, decidimos no acometer por el momento este tipo de análisis, con objeto de simplificar los resultados obtenidos.

Evaluación de la calidad en la realización autónoma de las tareas

Finalmente, evaluamos de la calidad de ejecución de una tarea laboral en la sesión posterior a la actividad de apoyo, sin que los TD pudieran ya recibir ayuda. El análisis se planteó desde dos perspectivas.

Por un lado, realizamos una *evaluación global del producto* que el trabajador con discapacidad entregaba. Consideramos que la ejecución de una tarea era correcta si el producto final (por ejemplo las fotocopias) se adecuaba, en todas sus variables, al contenido de la demanda (en el caso de la tarea de fotocopiar, si dicho producto reflejaba el número de copias, grapado, etc., que se había solicitado).

Por otro lado, se diseñó una evaluación más *específica y procesual de la ejecución de la tarea.* Para esta segunda perspectiva, se confeccionaron una serie de criterios que nos permitían discriminar diferentes grados de calidad en el proceso de ejecución de la tarea. Ello requería, no sólo describir como deberían realizarse las diferentes operaciones de manipulación del aparato, sino también la toma de decisiones estratégica que dichas operaciones conllevaban, en función de condicionantes específicos.

- Para la *fase de comprensión de la demanda y planificación de la tarea*, los criterios reflejaban principalmente conductas de atención durante la recepción de la demanda así como el registro de la misma, las iniciativas de comprobación de la información y la planificación de estrategias.
- Respecto a la *fase de ejecución de la tarea*, los criterios valoraban si el trabajador recordaba los detalles de la demanda (en su caso, apoyándose en los registros elaborados); si se seleccionaban los aparatos y/o funciones y/o materiales más adecuados; y si la secuencia operaciones era correcta.

- En cuanto a la *fase de auto-evaluación de la tarea*, por último, se valoraba si el trabajador revisaba si el producto se ajusta a la demanda (y en su caso, si se corrigen los errores).

Cada uno de los anteriores criterios se operativizó de acuerdo con una escala *ordinal* de tres grados de realización (Bien, Regular y Mal), que fueron detalladamente descritos en las correspondientes escalas de apreciación (*rating scales*) (tablas 5.6 y 5.7).

Tabla 5.6. Escala de apreciación de la tarea de fotocopiar.

Fase	*Operaciones*	*Criterios (niveles de ejecución)*
Comprensión-planificación	1. Escuchar, y en su caso registrar, la demanda y/o comprobar el contenido de la demanda y/o solicitar aclaraciones	M.- No mantiene el contacto ocular o no presta atención. Continúa o interrumpe la escucha con otra actividad. Ante una demanda compleja y/o demorada, no toma nota; no solicita de nuevo alguna información, ni comprueba o parafrasea el contenido de la demanda. R.- Escucha pero, tratándose de una demanda compleja y/o demorada, no utiliza ningún tipo de anotación, se equivoca al registrar la información, lo hace sólo parcialmente o invierte demasiado tiempo. Realiza muy lentamente la comprobación, se equivoca o no solicita con claridad la información necesaria. B.- Escucha y, tratándose de una demanda compleja y/o demorada, la registra rápida y correctamente. Comprueba correcta y ágilmente la información y, en su caso, solicita de nuevo la información necesaria.
Ejecución	2. Seleccionar las funciones adecuadas (del cuadro de mando)	M.- Se olvida del contenido de la demanda y no utiliza la hoja de registro. Utiliza una fotocopiadora inadecuada sin pararse a pensar. R.- Interpreta erróneamente la información de la hoja de registro. Piensa cuál es la fotocopiadora más adecuada pero se equivoca. B.- Recuerda e interpreta correctamente la demanda. Selecciona la fotocopiadora adecuada.
	3. Realizar correctamente el resto operaciones de manipulación del aparato (encendido, colocación y retirada del material)	M.- Se equivoca al seleccionar las funciones adecuadas de la fotocopiadora y no solicita ayuda adecuadamente. R.- Se equivoca al seleccionar las funciones adecuadas de la fotocopiadora, pero solicita ayuda adecuadamente. B.- Selecciona las funciones adecuadas a la demanda.
	4. Recordar e interpretar el contenido de la demanda y, en su caso, seleccionar la fotocopiadora adecuada	M.- Se olvida de alguna operación o se equivoca en su instrumentación y no rectifica a tiempo, ni solicita ayuda. R.- Se olvida de alguna operación, pero rectifica a tiempo o solicita ayuda. B.- Realiza las operaciones básicas correctamente.
Evaluación (y entrega del producto)	5. Revisar si el producto se ajusta a la demanda (y, en su caso, entregarlo en el momento adecuado)	M.- No revisa si las fotocopias están bien hechas y ajustadas a la demanda. R.- Revisa si están bien hechas y ajustadas a la demanda, pero se equivoca o invierte demasiado tiempo. B.- Revisa adecuadamente si están bien hechas y ajustadas a la demanda.

Tabla 5.7. Escala de apreciación de la tarea de doblar-ensobrar.

Fase	*Operaciones*	*Criterios (niveles de ejecución)*
Comprensión-planificación	**1.** Escuchar, y en su caso registrar, la demanda y/o comprobar el contenido de la demanda y/o solicitar aclaraciones	M.- No mantiene el contacto ocular o no presta atención. Continua o interrumpe la escucha con otra actividad. Ante una demanda compleja y/o demorada, no toma nota; no solicita de nuevo alguna información, ni comprueba o parafrasea el contenido de la demanda. R.- Escucha pero, tratándose de una demanda compleja y/o demorada, no utiliza ningún tipo de anotación, se equivoca al registrar la información, lo hace sólo parcialmente o invierte demasiado tiempo. Realiza muy lentamente la comprobación, se equivoca o no solicita con claridad la información necesaria. B.- Escucha y, tratándose de una demanda compleja y/o demorada, la registra rápida y correctamente. Comprueba correcta y ágilmente la información y, en su caso, solicita de nuevo la información necesaria.
Ejecución	**2.** Recordar e interpretar la demanda y las instrucciones que ofrece la plegadora	M.- Se olvida del contenido de la demanda (y no consulta la hoja de registro). No sabe cómo interpretar las instrucciones que se ofrecen, ni tampoco pide ayuda a sus compañeros. R.- Interpreta erróneamente la información de la hoja de registro o las instrucciones de la máquina, pero pide ayuda a su compañero. B.- Recuerda e interpreta correctamente la demanda y las instrucciones.
	3. Manejar correctamente las funciones de la plegadora	M.- No sabe cómo utilizarla y desordena sus mecanismos. R.- Tiene dudas de cómo utilizarla y prefiere pedir ayuda a su compañero. B.- Maneja correctamente los elementos de la plegadora.
	4. Colocar los papeles correctamente en la plegadora	M.- La posición de los papeles no es la correcta y quedan mal doblados. R.- Prueba el modo en el que quieren que queden los papeles doblados, pero lo hace con los originales, en lugar de utilizar papeles que no sirvan para que así no queden con dobleces inequívocas. B.- Coloca correctamente los papeles y prueba previamente, si considera necesario, con otros papeles antes de introducir los originales.
Evaluación (y entrega del producto)	**5.** Revisar si el producto se ajusta a la demanda (y, en su caso, entregarlo en el momento adecuado)	M.- No revisa si las dobleces están bien hechas y ajustadas a la demanda. R.- Revisa si están bien hechas y ajustadas a la demanda, pero se equivoca o invierte demasiado tiempo. B.- Revisa adecuadamente si están bien hechas y ajustadas a la demanda.

MEDIDAS

El principal objetivo de este estudio es documentar algunas características de la interacción verbal que se establece en situaciones de apoyo natural a trabajadores con discapacidad. Concretamente, pretendemos describir en *qué* operaciones de las dos tareas laborales seleccionadas (fotocopiar y ensobrar) estos trabajadores recibieron apoyo, qué tipo de ayudas se suministraron (*para qué*), y qué grado de responsabilidad (*quién*) asumieron los

principiantes en este proceso. En este sentido, podemos concretar una serie de indicadores y medidas del grado en que se apoyaron los procesos de aprendizaje autorregulado de las tareas laborales. La mediación de estos procesos requiere algo más que entrenar la secuencia de operaciones que componen un determinado procedimiento, en este caso la manipulación de la fotocopiadora y la plegadora. Un aprendizaje autorregulado conlleva, por un lado, *tomar de decisiones estratégicamente;* por otro lado, requiere que el TD asuma una progresiva autonomía en el desarrollo de la tarea.

En cuanto al primer aspecto, podemos señalar al menos tres indicadores que pueden informarnos acerca de en qué medida los trabajadores con discapacidad reciben ayuda para realizar la *toma de decisiones* que comportan ciertas operaciones de cada tarea laboral:

- La cantidad y calidad de apoyos verbales centrados en la autorregulación: planificaciones, transferencias, indagaciones e instrucciones con grado de participación M/A.
- La concentración de apoyos en las operaciones de planificación-comprensión, en las que conllevan toma de decisiones (no una mera ejecución mecánica) y evaluación.
- La concentración de apoyos en las subtareas más difíciles.

El otro aspecto a considerar, vinculado al aprendizaje autorregulado, tiene que ver con los procesos de *traspaso del control* que se ponen de manifiesto en las actividades de apoyo. Aprender a autorregular requiere asumir una progresiva responsabilidad en la ejecución de las tareas, así como la conseguir un suficiente grado de autonomía, al finalizar el proceso. De ello, se desprenden tres indicadores fundamentales de traspaso de control:

- La disminución progresiva del número de apoyos y de las interacciones con grado de participación verbal bajo en las diferentes subtareas de una misma sesión.
- La gradación de las subtareas de una misma sesión en dificultad progresiva y/o concentración de apoyos ofrecidos según la dificultad de la tarea.
- La valoración positiva de la calidad del producto y del proceso de ejecución autónoma de la tarea (subtareas y operaciones específicas realizadas correctamente sin ayuda), después de las actividades de apoyo.

FIABILIDAD

En total, se registraron en el editor de datos de SPSS más de 5500 datos, derivados del proceso de categorización anteriormente descrito.

Los investigadores examinaron independientemente una muestra de los registros audiovisuales y las correspondientes trascripciones, con objeto de estimar el grado de concordancia en las diferentes categorizaciones. El visionado de las grabaciones era necesario, particularmente para analizar el grado de participación física y la calidad de la realización autónoma de las tareas (la lectura de las trascripciones facilitaba sólo la categorización de las tres primeras dimensiones de nuestro sistema de análisis). Para la evaluación de la calidad del producto, se contrastó el análisis que cada juez hizo del material

documental (fotocopias y documentos doblados). Las discrepancias se discutieron y se resolvieron por consenso entre los investigadores.

Tras un proceso de entrenamiento, en el que los investigadores afinaron el sistema de categorías y el grado de apertura de las mismas, se obtuvieron medidas de fiabilidad bastante altas. La tabla 5.8 se muestran los índices de *acuerdo interjueces* obtenidos en una muestra de los registros con distintos casos y tareas (fotocopiar y ensobrar).

Tabla 5.8. Análisis del acuerdo interjueces.

Evaluación	*Coincidencia*	*Índice de Kappa*	*Sign.*
Categorización de fases y operaciones	92,8%	0,82	p<0,01
Categorización de episodios	100%	1	p<0,01
Categorización de la función de ayuda	82,8%	0,80	p<0,05
Categorización del grado de participación verbal	90%	0,80	p<0,01
Categorización del grado de participación física	100%	1	p<0,01
Evaluación de la calidad del producto	100%	1	p<0,01
Evaluación de la calidad del proceso de ejecución	85,7%	0,75	p<0,01

Es importante reseñar además que, si bien el sistema de análisis resultó suficientemente exhaustivo, las categorías relativas a los tipos de ayuda no eran mutuamente excluyentes. Estudios similares demuestran, de hecho, que las interacciones en situaciones de aprendizaje suelen servir a más de una función de mediación (Werstch, 1998), por lo que podían razonablemente encuadrarse en más de una categoría. No obstante, consideramos que el índice de Kappa resultante es suficientemente alto, lo que denota una descripción clara y objetiva del sistema de categorías que se aplicó.

3. RESULTADOS

A continuación se analizan las interacciones que se produjeron entre el trabajador con discapacidad (TD) y el correspondiente compañero de trabajo que ejercía funciones de apoyo natural (AN) en las situaciones de apoyo (manejo de un aparato de oficina). Para cada caso, comenzaremos con una descripción de la interacción registrada a lo largo de la sesión de apoyo, de forma general y teniendo en cuenta aspectos cualitativos. Posteriormente, se particulariza el análisis en cada una de las *subtareas* y episodios en que segmentamos las sesiones de apoyo. Como se recordará, las subtareas son cada una de las demandas concretas que los AN ejemplificaban para enseñar a los TD a realizar un tipo de tarea laboral. A su vez, cada subtarea puede presentar uno o más episodios con una estructura de participación característica instructor-aprendiz.

Es en el marco de cada una de estas subtareas y episodios donde cobra sentido el análisis de las interacciones más básicas: los diálogos entre el TD y el AN. Como ya se ha explicado, en cada diálogo, compuesto por dos turnos, se analizó la parte de la tarea que se apoyaba, el tipo de ayuda que se suministraba y la participación verbal o física que mostraba el TD.

En este último nivel de análisis se expondrán los datos relativos a los indicadores de apoyo a la autorregulación, que justificamos anteriormente. Por un lado analizaremos en qué grado los trabajadores con discapacidad reciben en cada caso una ayuda efectiva para realizar una *toma de decisiones estratégica*. Por otro lado, analizaremos los procesos de *traspaso del control* que se ponen de manifiesto en las actividades de apoyo.

Para terminar la exposición de cada caso, presentaremos los resultados de la evaluación de las tareas realizadas autónomamente por el TD después de la sesión de apoyo.

CASO 1: APOYO NATURAL EN LA TAREA DE ENSOBRAR

La sesión de apoyo 1 duró 13' y 10", divididos en tres subtareas y ocho episodios (tabla 5.9). El número de ayudas proporcionadas en cada subtarea disminuye a lo largo de la sesión de apoyo. Este dato, unido al hecho de que todas las subtareas presentan un grado de dificultad bajo, de acuerdo con los criterios expuestos anteriormente, hacen suponer que el AN procuró conseguir un traspaso progresivo al TD de la responsabilidad de ejecución de la tarea. Aunque el grado de participación verbal del TD es bajo a lo largo de toda la actividad (tabla 5.9), se observa una participación física mayor al final de la sesión, en los que se localizan dos episodios de práctica supervisada. En la última subtarea se aprecia, de hecho, una participación física alta en todas las operaciones de la tarea de ensobrar (encender y sacar bandeja, colocar papel, regular doblez y recoger), excepto en la operación de evaluar.

Tabla 5.9. Subtareas realizadas por el AN y el TD del caso 1.

Episodio	*Duración*	*Dificultad*	*Nº ayudas*	*Participación verbal*
Introducción	2' 32"		36	Baja
Subtarea 1 (Modelado)	3' 47"	Baja	50	Baja
Subtarea 1 (Práctica supervisada)				
Subtarea 1 (Modelado)				
Subtarea 2 (Práctica supervisada)	2' 22"	Baja	14	Baja
Otros	27"		6	Baja
Subtarea 3 (Práctica supervisada)	2' 22"	Baja	19	Baja
Otros	1' 42"		16	Baja

Tabla 5.10. Operaciones realizadas por subtarea en el caso 1.
(A: número de ayudas; V: participación verbal; F: participación física)

		Comprender-planificar	*Encender y sacar bandeja*	*Colocar papel*	*Regular doblez*	*Recoger*	*Evaluar*
Subtarea 1	A	22	4	0	19	4	1
	V	Baja	Baja	-	Baja	Baja	-
	F	-	Alta	Baja	Alta	Baja	Baja
Subtarea 2	A	3	1	0	7	0	3
	V	Baja	Baja	-	Baja	-	Baja
	F	-	Baja	Baja	Alta	Alta	Baja
Subtarea 3	A	14	1	0	0	0	4
	V	Baja	Baja	-	-	-	Baja
	F	-	Alta	Alta	Alta	Alta	Baja
Total ayudas		39	6	0	26	4	8

Aunque el AN ofrece apoyos en todas las operaciones implicadas en esta tarea, la mayoría de ayudas están concentradas en la subtarea 1, siendo las operaciones de *comprender-planificar*[4] *y regular doblez* las más apoyadas y la operación menos apoyada la de *colocar papel*. Esto último pueda deberse a que el AN no llega a plantearse que la colocación del papel es importante, sobre todo si el documento va destinado a un sobre con o sin ventanilla de dirección (sólo se limita a enseñarle el lugar donde se coloca el papel). No supone que la tarea finaliza cuando los documentos están introducidos en un sobre, ya que el aparato utilizado sólo pliega papeles. De hecho, ninguna de las subtareas realizadas tiene apoyos en esta operación, sin embargo, sí aparecen apoyos en colocar papeles durante los episodios de instrucción y/u otros (tabla 5.9 y 5.10.).

Durante la realización de la tarea de ensobrar, *valoración* y *focalización* son las ayudas que predominan en la operación comprender-planificar; en la operación encender y sacar bandeja se utilizan sobretodo *instrucciones*; para la operación colocar papel la ayuda más empleada es *planificación*; en la operación regular doblez resalta la ayuda de *valoración*, seguida de *focalización* e *instrucción*; en recoger se utiliza en la misma medida las ayudas de valoración, ejemplificación, focalización y gestión; y en la operación de evaluar destacan las valoraciones y focalizaciones.

Durante la sesión de apoyo el AN no llega a utilizar ningún tipo de recurso gráfico que ayude al TD, bien a recordar la secuencia operaciones para realizar la tarea, o bien a registrar y/o supervisar la información que requiere un cierto tipo de demandas. Sin embargo, sí le da algunas recomendaciones para que ponga en práctica antes de realizar la demanda definitiva, tal y como se muestra en el siguiente fragmento:

[4] En la operación comprender-planificar el grado de participación física aparece en blanco, porque no requiere movimientos físicos (o estos no se pueden observar con los instrumentos utilizados).

AN: Te dan 100 folios para hacerlo, pues antes de hacer los 100, metes uno, le das. Que sale bien, pues ya pones el resto.

Análisis de las diferentes subtareas

A continuación describiremos con más detalle cada una de las subtareas y episodios en que puede segmentarse el análisis de la situación de apoyo del Caso 1.

a) *Subtarea 1.* En la primera subtarea el AN ofrece un número mayor de apoyos que en las sucesivas subtareas, la mayor parte de ellas con grado de participación bajo. La mayoría de los apoyos se concentraron en las operaciones de *comprender-planificar* y de *regular doblez*. En menor medida ofreció apoyos a las operaciones de *encender y sacar bandeja*, *recoger* y *evaluar,* no dando ninguno a la operación de *colocar papel.* En las operaciones más apoyadas, tanto en una como en otra, la ayuda más destacada fue la valoración, seguida de focalizaciones e indagaciones para la primera operación y de focalizaciones, precisiones e instrucciones para la segunda.

b) *Subtarea 2*. En esta subtarea disminuyen el número y la variedad de apoyos, utilizando sólo *indagación, valoración, focalización, justificación* e *instrucción.* La mayoría de ayudas se concentran en la operación regular doblez, que además coincide con una participación física alta por parte del TD.

c) *Subtarea 3.* Vuelven a concentrarse los apoyos en la operación *comprender-planificar* aunque también se hace referencia a la operación *evaluar*. En esta subtarea aparece por primera vez una ayudas de evocación, con objeto de incitar al TD a recordar lo que había aprendido en otros trabajos:

AN: ¿No has trabajado nunca en un sitio así?
TD: No, yo he estado en el ayuntamiento, pero esto no. He estado tres meses.
AN: Pues un ayuntamiento es más o menos lo mismo.
TD: He usado la fotocopiadora. Una que tenían, que hay allí.
AN: ¿Como esta?
TD: Sí, más o menos como esta

En resumen, la grabación de esta primera sesión de apoyo registró diversos indicios que sugieren la intención de estimular por parte del AN procesos de autorregulación en el TD. El AN ofrece una variedad de ayudas verbales, buena parte de ellas centradas en la operación de planificación, es decir, en la que requiere una mayor *reflexión estratégica*. La estructuración en subtareas y episodios (comenzando por episodios de modelado y acabando con una práctica supervisada) favorecen un progresivo traspaso del control en la ejecución de la tarea. Sin embargo, no se aprecia una gradación de las subtareas en progresiva dificultad. Esto último puede ser debido tanto a que el AN no planifica el desarrollo de la sesión o a que tiene unas preconcepciones erróneas acerca de las capacidades que poseen o pueden llegar a desarrollar las personas con discapacidad intelectual.

Análisis del apoyo a la autorregulación

Un indicador observable que nos puede permitir medir en qué grado los apoyos naturales facilitaron el aprendizaje autorregulado de las tareas laborales es la cantidad de las ayudas centradas en la autorregulación, es decir, la frecuencia de planificaciones y transferencias, así como de indagaciones e instrucciones con grado de participación verbal medio o alto.

Como se puede apreciar en la siguiente tabla, el AN emplea principalmente *instrucciones verbales* durante la actividad de apoyo. Como consecuencia, el grado de participación verbal que se otorga al TD es casi siempre bajo. Se observan algunas indagaciones, que generan diálogos con un grado de participación verbal bajo y alto. Esta medida pone, por tanto, de manifiesto que el TD tuvo una escasa participación en la regulación de las subtareas que se llevan a cabo durante la sesión de apoyo. Es el AN quien dirige estrechamente la mayoría de las decisiones que se han de tomar para llevar a cabo cada una de las subtareas.

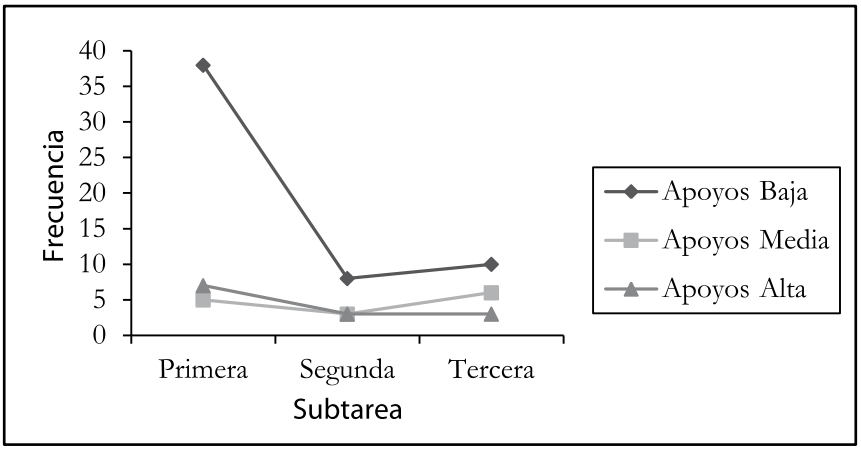
Tabla 5.11. Apoyos centrados en la autorregulación con diferente grado de participación verbal.

Caso 1	Baja	Media	Alta
Planificación	4	0	0
Indagación	6	0	5
Transferencia	0	0	0
Instrucción	9	0	3
Otros	89	19	6

Se detecta una concentración de apoyos en las operaciones de planificación-comprensión, es decir, en las que conllevan una toma de decisiones, más allá de una mera ejecución mecánica. La operación de *comprender-planificar* recibe en un número relativamente alto de apoyos, similar al del *resto de operaciones*. Sin embargo, la operación de *evaluar* recibe muy poca ayuda. Esto nos indica que, si bien, el AN concede una cierta importancia a la planificación de la tarea, no le conceden la suficiente relevancia a evaluar el resultado o producto que se obtiene, una vez finalizada la tarea demandada.

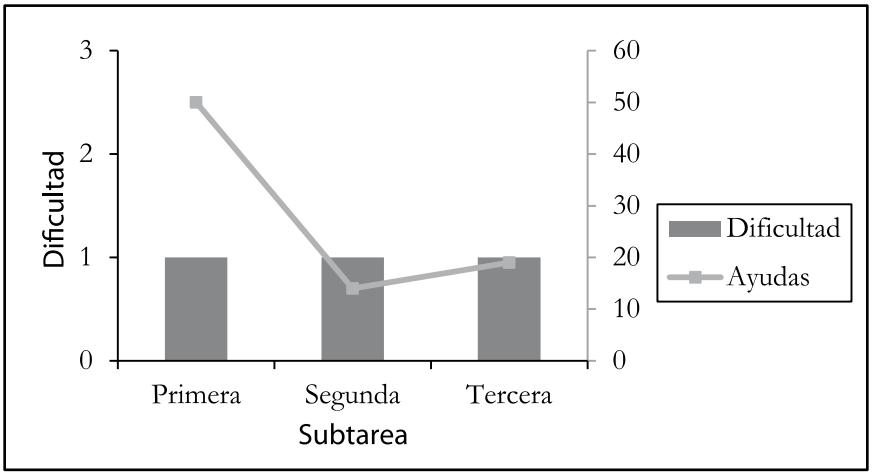
De la evolución del número de apoyos y del grado de participación verbal a lo largo de la actividad podemos inferior también algunas características relevantes de los procesos de autorregulación. En el caso 1, que sólo realiza 3 subtareas (todas con dificultad baja), el número de apoyos disminuye considerablemente de la primera a la tercera subtarea, lo que supone un claro indicio de *traspaso de control* (gráfico 5.1).

Gráfico 5.1. Frecuencia de apoyos con diferente grado de participación verbal a lo largo de las distintas subtareas del caso 1.



Otra información complementaria que nos permite analizar si se realiza un traspaso de control deriva de la combinación del grado de dificultad y la frecuencia de apoyos registrados en cada subtarea. Como podemos apreciar en la gráfica 5.2 el caso 1 realiza sólo subtareas de dificultad baja (D1). Observamos que el número de ayudas que aporta el AN va disminuyendo a lo largo de la sesión. Se trata nuevamente de un indicio que sugiere la presencia de un proceso razonable de traspaso de control. Esto permite que el TD obtenga un cierto grado de autonomía, más aún sabiendo que las dos últimas subtareas son realizadas en el marco de un episodio de práctica supervisada.

Gráfico 5.2. Frecuencia de ayudas en relación a la dificultad de cada una de las subtareas del caso 1.



Análisis de la realización de la tarea sin apoyo

Un último conjunto de medidas que nos ofrecen información sobre los procesos de autorregulación proviene de la evaluación de la calidad del producto y del proceso de ejecución autónoma de la tarea, después de las actividades de apoyo.

Para que el producto de una demanda se considerara correcto, el TD debía completar la totalidad de las variables implicadas en dicha demanda. Concretamente, después de la sesión de apoyo el TD 1 consiguió entregar correctamente dos de los tres productos que se le demandaron fotocopiar. En el producto erróneo, entrega fotocopias por una cara y sin grapar, cuando se había pedido por las dos y grapadas.

Los criterios de análisis de los procesos de planificación, ejecución y evaluación, arrojan resultados algo peores, ya que sólo encontramos un criterio bien realizado (en la fase de ejecución de una de las tareas).

Tabla 5.12. Número de criterios realizados *bien* (B), *regular* (R) y *mal* (M) por fases.

Caso 1	B	R	M
Com.-plan.	0	1	0
Ejecución	1	0	2
Evaluación	0	0	1

CASO 2: APOYO NATURAL EN LA TAREA DE ENSOBRAR

La duración total de la sesión fue de 9’ 38”. A pesar de su corta duración, la actividad aparece estructurada en 8 tareas de ensobrar y un total de once episodios. La duración de las subtareas, teniendo en cuenta que presentan el mismo grado de dificultad (bajo), es muy desequilibrada, con algunas mucho más extensas que otras.

La actividad comienza nuevamente con una breve introducción. En la primera subtarea el AN realiza un modelado y deja al TD que realice las restantes subtareas que va proponiéndole, lo que se manifiesta en sucesivos episodios de práctica supervisada. El número de ayudas es alto en subtareas tardías (como la cuarta, quinta y octava), si bien el grado de participación verbal que manifiesta el TD es bajo. Este extraño patrón parece contrario a lo que cabría esperar de un proceso progresivo de traspaso de control, en el que se reducirían cada vez más las ayudas y se aumentaría la autonomía del TD en la realización de la tarea. Una posible explicación deriva de la duración del modelado inicial. Al ser tan breve, el TD encuentra muchas dificultades en las siguientes subtareas, lo que obliga al AN a proporcionar más ayuda (véase tabla 5.13).

En la tabla 5.14 se observa que la participación física en las subtareas con práctica supervisada es alta en casi todas las operaciones. La mayoría de las ayudas se centran en las operaciones de *comprender-planificar* y *regular doblez*. Las ayudas que proporciona el AN

en la operación de evaluar son mucho más escasas; lo que hace suponer que no le otorga mucha importancia a esta fase.

Tabla 5.13. Subtareas realizadas por el AN y el TD del caso 2.

Episodio	*Duración*	*Dificultad*	*Nº ayudas*	*Participación verbal*
Introducción	15”		2	Baja
Subtarea 1 (Modelado)	1’ 28”	Baja	37	Baja
Subtarea 2 (Práctica supervisada)	1’ 06”	Baja	18	Media
Subtarea 3 (Práctica supervisada)	1’ 30”	Baja	14	Baja
Subtarea 4 (Práctica supervisada)	58”	Baja	21	Baja
Otras	8”		3	B, M, A
Subtarea 5 (Práctica supervisada)	1’ 35”	Baja	32	Baja
Subtarea 6 (Práctica supervisada)	24”	Baja	5	Baja
Subtarea 7 (Práctica supervisada)	17”	Baja	4	Alta
Subtarea 8 (Práctica supervisada)	1’ 30	Baja	19	Baja
Otras	32”		9	Alta

Tabla 5.14. Operaciones realizadas por subtarea en el caso 2.
(A: número de ayudas; V: participación verbal; F: participación física)

		Comprender -planificar	*Encender y sacar bandeja*	*Colocar papel*	*Regular doblez*	*Recoger*	*Evaluar*
Subtarea 1	A	10	5	2	19	0	1
	V	Baja	Baja, Media	Baja	Baja	-	Media
	F	-	Alta	Baja	Baja	Baja	Baja
Subtarea 2	A	5	1	0	12	0	0
	V	Media	Baja	-	Media	-	-
	F	-	Alta	Alta	Alta	Alta	Baja
Subtarea 3	A	2	1	0	11	0	0
	V	Baja, Media	Media	-	Baja	-	-
	F	-	Alta	Alta	Alta	Alta	Baja
Subtarea 4	A	3	1	0	16	0	1
	V	Baja	Media	-	Baja	-	Media
	F	-	Alta	Alta	Media	Alta	Baja
Subtarea 5	A	20	0	1	11	0	0
	V	B, A	-	Baja	Baja	-	-
	F	-	Alta	Baja	Alta	Alta	Baja
Subtarea 6	A	5	0	0	0	0	0
	V	Baja	-	-	-	-	-
	F	-	Alta	Alta	Alta	Alta	Baja
Subtarea 7	A	4	0	0	0	0	0
	V	Alta	-	-	-	-	-
	F	-	Alta	Alta	Alta	Alta	Baja
Subtarea 8	A	11	0	0	7	0	1
	V	Baja	-	-	Baja	-	Baja
	F		Alta	Alta	Alta	Alta	Baja
Total ayudas		60	8	3	76	0	3

Análisis de las diferentes subtareas

a) *Subtarea 1.* En esta subtarea el mayor número de apoyos que hay son con un grado de participación bajo, ya que el AN lleva a cabo un modelado, acompañado de breves explicaciones verbales de lo que va realizando. Utiliza diferentes tipos de ayudas, centradas sobre todo en *focalizaci*ón y *valoración*.

b) *Subtarea 2.* Predomina una participación con grado medio, y un número menor de

apoyos, centrados la mayoría en las operaciones de *comprender-planificar* y *regular doblez.* En el siguiente fragmento se observa cómo el AN deja la responsabilidad de la subtarea 2 prácticamente en manos del TD:

AN: Mira, ahora pasaríamos a la doblez del segundo. ¿Qué harías tú?
TD: Me acuerdo, para abajo.
AN: ¿No ves? Hemos hecho en la primera, la doblez; la segunda.
TD: Pues pondría primero la "N".
AN: Pondrías primero la "N". Venga.
TD: Y luego la "K"
AN: Eso, venga.
TD: Primero aquí, luego ahí.
AN: Te dejo, ¿vale? Ponte ahí.
AN: Primero sería la "N", muy bien.
TD: A ver.
AN: No, la roja.
TD: ¡Ah, vale!
AN: La roja, tú te fijas en la roja.
AN Y segundo sería…
A: Poner la "K".
AN: La "K".
TD: Pero como está puesta, no hace falta.
AN: Está puesta, muy bien, estupendo. Y volvemos…

c) *Subtarea 3.* Aumenta la participación con grado de participación bajo y disminuye la participación con grado medio y alto con respecto a la subtarea anterior. El número de apoyos también es menor y están concentrados en la operación *regular doblez.*
d) *Subtarea 4*. No hay mucha diferencia con la subtarea anterior con respecto a la participación y concentración de apoyos, los cuales se dan en la operación *regular doblez. P*redominan *instrucciones* muy directivas.
e) *Subtarea 5.* Hay un mayor número de apoyos con grado de participación alto con respecto a las tareas anteriores. Estos apoyos se centran en las operaciones de *comprender-planificar* y *regular doblez*, con un elevado número de focalizaciones.
f) *Subtarea 6.* El número de apoyos es bastante inferior con respecto a las subtareas anteriores. El AN se limita a hacer sobretodo valoraciones de la operación *comprender-planificar*.
g) *Subtarea 7.* En esta subtarea predomina un grado de participación alto. El número de apoyos es mínimo, sólo alguna focalización y valoración centrada en la operación de *comprender-planificar*.
h) *Subtarea 8.* Aunque es el TD quien realiza la subtarea, y sí sabía cómo debía colocar el aparato para hacer la doblez indicada, al no supervisar si todo estaba correcto, no ha salido bien y el AN tuvo que proporcionarle algunos apoyos, la mayoría con participación baja, centrados en la operación de *comprender-planificar* y *regular doblez.* Se registraron muchas y diversas ayudas de evocación, gestión, focalización y precisión dentro de las operaciones. El siguiente fragmento muestra que el TD no ha alcanzado el grado de destreza que el AN supuestamente esperaba:

AN: Bueno, vamos ya a la cuarta, la cuarta doblez.
AN: Tú necesitas poco, poca ayuda, ¿eh? Nada, lo haces perfecto. Muy bien, la cuarta. Ya sabes, ¿no? Era la "R" y ¿la otra? Nada.
TD: Nada.
AN: Nada, muy bien. No, no, no. Vamos a repetir la cuarta. Porque la cuarta, ¿te acuerdas que te dije…? Al no tener…
TD: Ah, perdón, que he me confundido.
AN: No pasa nada, nada.
TD: No me he dado cuenta de quitarlo.
AN: Venga.
TD: No sé, si la cuarta dice que es solamente la "R".
AN: Claro, solamente la "R", pero como no tiene ahí, tendrías que aflojar y llevarlo hacia abajo. La segunda. Ya está. Porque no te está indicando ninguna de las letras, ¿lo ves?
TD: Sí.
AN: Ya está, muy bien. Perfecto.

En resumen, en esta actividad de apoyo el TD ejecuta repetitivamente subtareas de la misma dificultad. El AN tan sólo se centra en valorar si el TD regula los mandos de la plegadora para obtener la demanda solicitada, olvidando evaluar dichas demandas y sin conseguir un progresivo traspaso de control.

Análisis del apoyo a la autorregulación

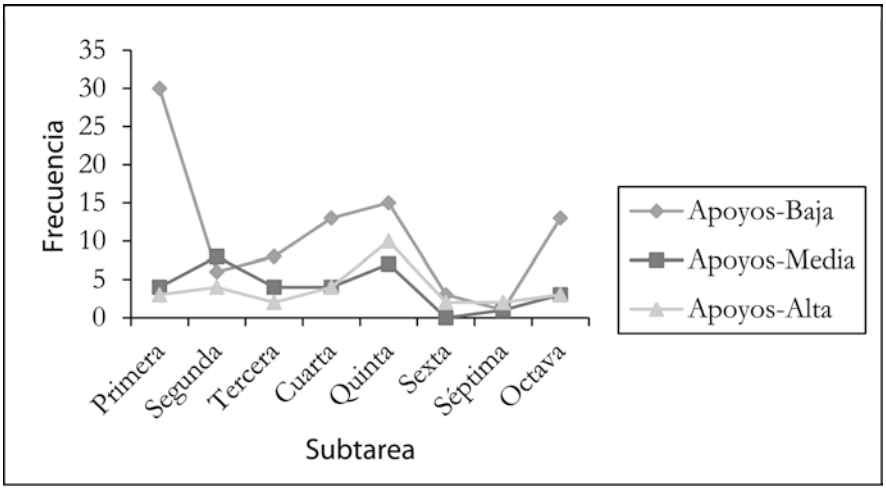
Los resultados de este análisis son muy similares al caso anterior. El AN emplea principalmente *instrucciones verbales* durante toda la actividad de apoyo, aunque también se detectan algunas *planificaciones* e *indagaciones.* Nuevamente, se detecta una concentración de apoyos en las operaciones de *planificación-comprensión*, mientras que la operación de *evaluar* recibe muy poca ayuda.

Tabla 5.15. Apoyos centrados en la autorregulación con diferente grado de participación verbal.

Caso 2	Baja	Media	Alta
Planificación	0	1	0
Indagación	4	9	5
Transferencia	0	0	0
Instrucción	15	0	5
Otros	75	25	25

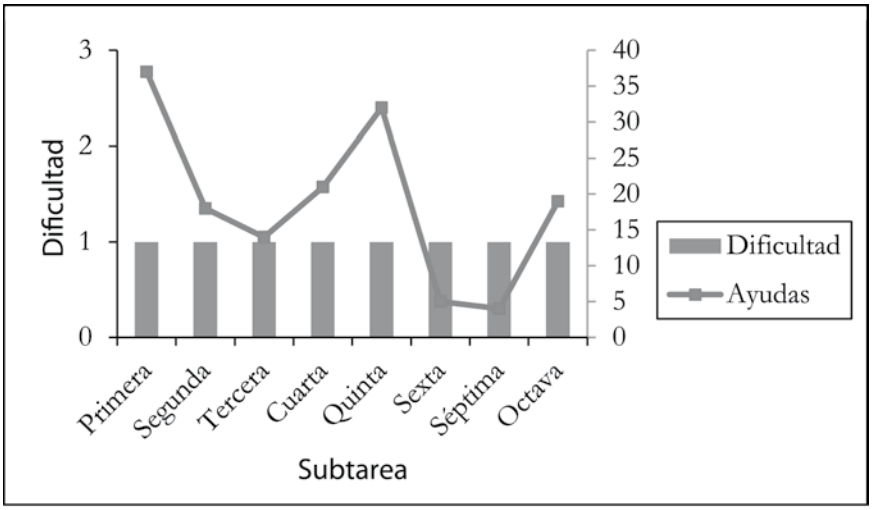
Por otro lado, en el siguiente gráfico no se aprecia una disminución progresiva de los apoyos conforme se avanza en las subtareas. Tampoco aumenta la dificultad ni la participación verbal del TD, por lo que no puede constatarse un proceso de *traspaso de control.*

Gráfico 5.3. Frecuencia de apoyos con diferente grado de participación verbal a lo largo de las distintas subtareas del caso 2.



El caso 2 no propone al TD subtareas con distinto nivel de dificultad (todas tienen una dificultad baja). Además, la gradación de los apoyos no disminuye conforme avanza en las subtareas, aunque sí se aprecia como el AN empieza con un número mayor de ayudas en la primera subtarea y va disminuyendo el número de ayudas en la segunda y tercera. En la quinta subtarea vuelve a incorporar más ayudas que en las anteriores, a pesar de seguir siendo una subtarea de dificultad baja. Esto puede deberse a que el AN proporciona rápidamente al TD la posibilidad de hacer él mismo las subtareas posteriores sin haber recibido previamente una instrucción adecuada (el AN realiza un modelado de cómo se haría un tipo de doblez y deja que los demás tipos de doblez los haga el TD, sin suficiente ayuda).

Gráfico 5.4. Frecuencia de ayudas en relación a la dificultad de cada una de las subtareas del caso 2.



Análisis de la realización de la tarea sin apoyo

El TD 2 recibió también tres demandas de diferente dificultad relacionadas con ensobrar documentos, que tuvo que acometer sin ayuda, posteriormente a la sesión de apoyo. En este caso, el TD no llegó a entregar correctamente ninguno de los productos demandados. Como se aprecia en la siguiente tabla, no se detectó ningún criterio bien realizado en el proceso de planificación, ejecución y evaluación de la tarea.

Tabla 5.16. Número de criterios realizados *bien* (B), *regular* (R) y *mal* (M) por fases.

Caso 2	B	R	M
Com.-plan.	0	1	0
Ejecución	0	1	2
Evaluación	0	0	1

CASO 3: APOYO NATURAL EN LA TAREA DE FOTOCOPIAR

La tercera sesión es la más extensa de todas (19’ 30”), con 12 subtareas y 18 episodios, de duración bastante homogénea. En cuanto a la dificultad, se puede apreciar una gradación progresiva en dificultad de las subtareas que se realizan. Tras una breve introducción, el AN lleva a cabo un modelado en las cuatro primeras subtareas. El número de ayudas es mayor en la tercera que en la primera (probablemente debido a que la tercera es bastante más difícil). Las subtareas 5, 6 y 7 se realizan mediante práctica supervisada, con un grado de dificultad semejante. A continuación, el AN vuelve a intercalar un modelado. En sucesivos episodios de práctica supervisada, el TD realiza las subtareas finales (de dificultad media y alta). La participación verbal que predomina en todas las subtareas es baja (véase tabla 5.17).

Tabla 5.17. Subtareas realizadas por el AN y el TD del caso 3.

Episodio	*Duración*	*Dificultad*	*Nº ayudas*	*Participación verbal*
Introducción	1’ 04”		9	Baja
Subtarea 1 (Modelado)	1’ 01”	Baja	14	Baja
Subtarea 2 (Modelado)	1’ 05”	Media	9	Baja
Subtarea 3 (Modelado)	1’ 59”	Alta	29	Baja
Subtarea 4 (Modelado)	50”	Media	5	Baja
Otras	12”		4	Media
Subtarea 5 (Práctica supervisada)	51”	Baja	10	Baja
Subtarea 6 (Práctica supervisada)	1’ 04”	Media	10	Baja
Subtarea 7 (Práctica supervisada)	58”	Alta	11	Baja
Otras	36”		5	Baja
Subtarea 8 (Modelado)	3’	Media	28	Baja
Otras	1’		7	Baja
Subtarea 9 (Modelado)	56”	Alta	11	Baja
Otras	2’ 01”		13	Baja
Subtarea 10 (Modelado)	46”	Media	6	Baja
Subtarea 11 (Práctica supervisada)	54”	Media	10	Baja
Subtarea 12 (Práctica supervisada)	58”	Alta	10	Baja
Otras	16”		2	Baja

Las operaciones en las que se registra una frecuencia mayor de participación física alta, cuando el TD realiza una práctica supervisada son *colocar documentos originales, seleccionar operaciones* y *recoger*. Sí se da un caso de participación física alta en la operación de evaluar en la subtarea 7, la cual coincide además con la primera vez que el TD realiza una subtarea con dificultad alta. El hecho de que la operación *encender y poner usuario* tenga siempre una participación física baja se debe a que una vez que el AN la enciende desde que empieza a realizar la tarea de fotocopiar no llegan a apagarla y encenderla para realizar las subtareas (tabla 5.18).

Tabla 5.18 Operaciones realizadas por subtarea en el caso 3.
(A: número de ayudas; V: participación verbal; F: participación física)

Subtareas		*Comprender-planificar*	*Encender y poner usuario*	*Colocar documentos originales*	*Seleccionar operaciones*	*Recoger*	*Evaluar*
Subtarea 1	A	4	0	1	1	3	5
	V	Baja	-	Baja	Baja	Baja	Baja
	F	-	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja
Subtarea 2	A	2	0	0	5	2	0
	V	Baja	-	-	Baja	Baja	-
	F	-	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja
Subtarea 3	A	5	0	0	21	1	2
	V	Baja	-	-	Baja	Media	Baja
	F	-	Baja	Baja	Baja	Alta	Baja
Subtarea 4	A	2	0	0	1	1	1
	V	Baja	-	-	Baja	Media	Baja
	F	-	Baja	Baja	Baja	Alta	Baja
Subtarea 5	A	5	0	2	1	0	2
	V	Baja	-	Baja	Baja	-	Baja
	F	-	Baja	Alta	Alta	Alta	Baja
Subtarea 6	A	2	0	2	4	1	1
	V	Baja	-	Baja	Baja	Baja	Baja
	F	-	Baja	Alta	Alta	Alta	Baja
Subtarea 7	A	5	0	1	4	1	0
	V	Baja	-	Baja	Baja	Baja	-
	F	-	Baja	Alta	Alta	Alta	Alta
Subtarea 8	A	13	0	1	8	3	3
	V	Baja	-	Baja	Baja	Baja	Baja
	F	-	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja
Subtarea 9	A	3	0	1	7	0	0
	V	Baja	-	Baja	Baja	-	-
	F	-	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja
Subtarea 10	A	4	0	0	0	1	1
	V	Baja	-	-	-	Baja	Baja
	F	-	Baja	Baja	Baja	Alta	Baja
Subtarea 11	A	5	0	0	2	1	2
	V	Baja	-	-	B, M	Baja	Baja
	F	-	Baja	Alta	Alta	Alta	Baja
Subtarea 12	A	4	0	2	1	1	2
	V	Baja	-	Baja	Baja	Baja	Baja, Alta
	F	-	Baja	Alta	Alta	Alta	Baja
Total ayudas		54	0	10	55	15	19

El AN ofrece ayudas en todas las operaciones implicadas en esta tarea, aunque la mayoría están centradas en la operación *comprender-planificar*, siguiéndole la operación de *seleccionar operaciones.* Predominan las ayudas de focalización, valoración y tarea en la primera operación, y las ayudas de instrucción y focalización en la segunda operación.

Análisis de las diferentes subtareas

a) *Subtarea 1.* Esta primera subtarea presenta una dificultad baja y un grado de participación verbal bajo. Los apoyos se concentran en las operaciones de *comprender-planificar* y *evaluar*.

b) *Subtarea 2.* La segunda subtarea fue categorizada con una dificultad media. Las ayudas ofrecidas, sobre todo mediante instrucciones directivas, se centran en la operación *seleccionar operaciones*.

c) *Subtarea 3.* Es una subtarea con dificultad alta en el que el número de apoyos aumenta y el grado de participación verbal se muestra mayoritariamente bajo. Sin embargo, es la única subtarea en la que encontramos algunos diálogos con una participación alta del TD. Las ayudas están centradas en la instrucción, justificación, focalización y valoración de las operaciones.

d) *Subtarea 4.* Se trata de una subtarea con dificultad media y un grado de participación verbal predominantemente bajo. Además, el número de apoyos es menor que en las demás subtareas (5 apoyos).

e) *Subtarea 5*. Se vuelve a hacer una subtarea con dificultad baja, y la participación verbal del TD es baja, aunque esta subtarea la realiza el TD con la supervisión del AN. Los apoyos está centrados en la operación *comprender-planificar*, con diversas ayudas de valoración, precisión, síntesis, focalización y gestión.

f) *Subtarea 6.* Se trata de una subtarea con dificultad media y grado de participación verbal bajo, con un sólo episodio de práctica supervisada En esta ocasión los apoyos se reparten entre las distintas operaciones. Veámoslo en un fragmento de la trascripción:

> AN: Ahora vamos a hacer una copia de ese cuadernillo pero grapado delantero, tal y como lo vimos antes. Siempre acuérdate de ajustar ¿eh?, de ajustar.
> TD: Vale.
> AN: Porque si no la fotocopiadora…Entonces ¿dónde vamos? Básicamente ¿cuál era?
> TD: Ummm… grapado.
> AN: Grapado delantero, grapado delantero, grapado de…
> TD: Delantero.
> AN: Exactamente. Y…intro que lo aceptes y le damos a… a… le damos al Start y allí lo que nos va a salir es el mismo cuadernillo grapado. A ver ¿has visto? Sale grapado el cuadernillo, ¿ves? Pero sin, lógicamente, doble cara.
> TD: Sí.

g) *Subtarea 7*. Vuelve a darse una subtarea con dificultad alta (realizada por el TD) y participación verbal baja. El número de apoyos no es muy alto, pero sí reparte la atención en las operaciones *comprender-planificar, colocar originales, seleccionar operaciones* y *recoger*.

h) *Subtarea 8.* Se trata de una subtarea de dificultad media con un grado de participación verbal bajo. Además, en esta ocasión el AN vuelve a asumir él la responsabilidad de hacer la subtarea, mientras el TD observa. El número de apoyos (sobre todo focalizaciones de la atención) aumenta con respecto a los ofrecidos en las cuatro últimas subtareas, principalmente en las operaciones *comprender-planificar* y *seleccionar operaciones*, y en menor medida *recoger, evaluar* y *colocar originales*.

i) *Subtarea 9.* Se trata de una subtarea con dificultad alta que realiza sólo el AN. El número de apoyos verbales no es muy elevado y están centrados en la operación *seleccionar operaciones*, predominado la ayuda de instrucción.

j) *Subtarea 10.* En este segmente la responsabilidad de la realización de la tarea vuelve a caer en el AN. El número de apoyos es escaso y están centrados en la operación *comprender-planificar.*

k) *Subtarea 11.* El AN propone al TD una subtarea con dificultad media que va a realizar con su ayuda. En la interacción predomina un grado bajo de participación del trabajador con discapacidad. Las ayudas más repetidas se centran en la focalizar la atención del TD.

l) *Subtarea 12.* Esta subtarea de dificultad alta es realizada por el TD con la supervisión del AN, quien le ofrece ayudas en todas las operaciones, excepto en la operación *encender y poner usuario*.

En síntesis, la descripción de este último caso puede considerarse ejemplificadora de una sesión muy estructurada de instrucción directa, en la que el AN asume primero toda la responsabilidad en la ejecución de la tarea (modelado) y, posteriormente, ofrece al TD otras subtareas similares, para que él mismo las ejecute (práctica supervisada). El AN aumenta progresivamente la complejidad de las subtareas, intentado que el TD asuma el control y mejore la capacidad de autorregulación de la tarea, hasta el punto que el TD llega incluso a participar en la evaluación de una de las subtareas realizadas.

Análisis del apoyo a la autorregulación

Este caso refleja algunos patrones de interacción muy similares a los casos anteriores, principalmente en cuanto al predominio de *instrucciones verbales* durante toda la actividad de apoyo, así como en la concentración de apoyos en las operaciones de *planificación*, mientras que la operación de *evaluar* recibe muy poca ayuda.

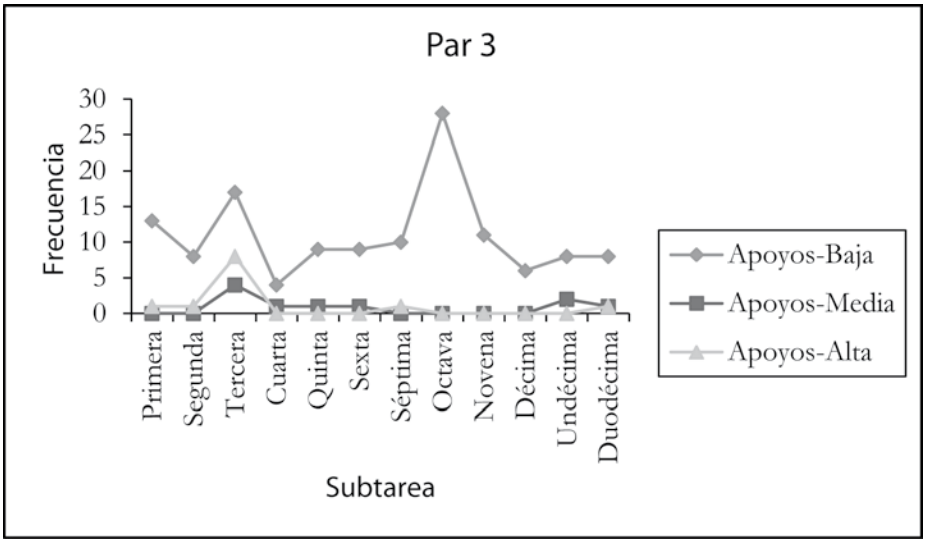
Tabla 5.19. Apoyos centrados en la autorregulación con diferente grado de participación verbal.

Caso 3	Baja	Media	Alta
Planificación	1	0	0
Indagación	13	4	0
Transferencia	0	0	0
Instrucción	28	0	2
Otros	123	9	13

En cambio, encontramos diferencias en cuanto a la distribución de los apoyos en función de la dificultad. El AN 1 y 2 no propusieron ninguna subtarea con dificultad alta. Sin embargo, el caso 3 propuso cuatro subtareas con dificultad alta, dos de las cuales fueron realizadas casi autónomamente por el TD. En la primera subtarea (subtarea 3) con dificultad alta que realiza el AN se registra un número alto de apoyos (centrados sobre todo en la función de *valoración, focalización, justificación* e *instrucción).* En la siguiente subtarea de dificultad alta (subtarea 7) realizada por el TD a través de práctica supervisada el número de apoyos disminuye, sobre todo con funciones de *indagación, síntesis* e *instrucción.* La subtarea 9 realizada de nuevo por el AN tiene el mismo número de apoyos que la subtarea anterior, pero centrados en la función de *precisión* e *instrucción.* La subtarea 12 vuelve a realizarla el TD, también con un número de apoyos inferior a los de la subtarea 3, y centrados en *indagación, valoración* y *focalización*. Todo ello sugiere que dicho AN estimula efectivamente que el TD tome algunas decisiones estratégicas, aunque en muchas ocasiones dirige estrechamente su actuación.

Por otro lado, si nos fijamos en las mismas subtareas que tienen el mismo grado de dificultad, observamos que el número de apoyos es mayor en las primeras subtareas (exceptuando las subtareas de dificultad media, en las que ofrece apoyos variados). Además, el grado de participación verbal del TD es bajo en todas las subtareas (gráfico 5.5). La disminución en el número de apoyos, en las tareas de igual dificultad, sugiere que el AN va cediendo paulatinamente la responsabilidad de la ejecución de algunas operaciones al TD en diversos ciclos.

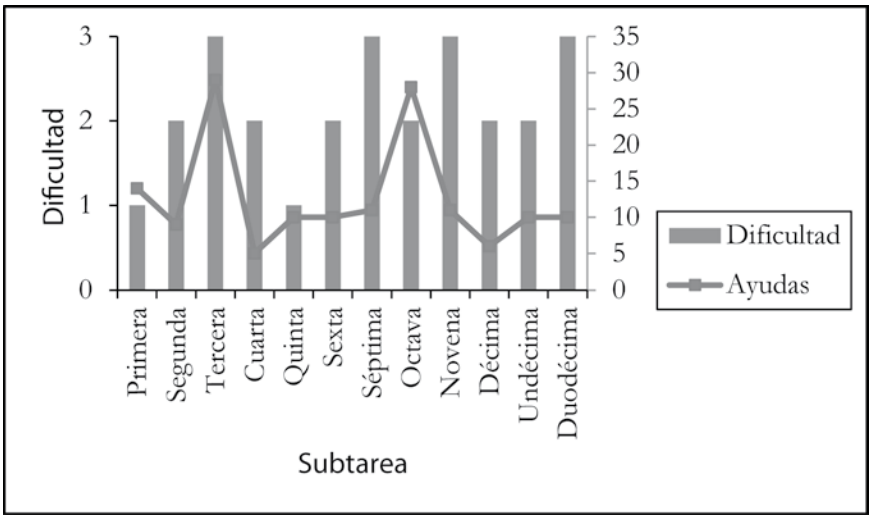
Gráfico 5.5. Frecuencia de apoyos con diferente grado de participación verbal a lo largo de las distintas subtareas del caso 3.



El AN 3 es el único que propone subtareas con distintos niveles de dificultad (D1, D2, D3). Además, el hecho de que se repitan cíclicamente subtareas con la misma dificultad se debe a que se trata de una situación en la que el AN ha cedido la responsabilidad de la ejecución

de la subtarea al TD (subtareas 5, 6, 7, 11 y 12). El AN realiza primero una y propone al TD otra de la misma complejidad para que la realice con su supervisión. Después se repite el mismo ciclo. En la tercera subtarea, con dificultad alta, el número de apoyos aumenta con respecto a las anteriores (que al ofrecer menor dificultad, requieren menos apoyos). Se entiende que en la última subtarea, de dificultad alta, el TD no requiere ya tanto apoyo, debido a la práctica acumulada. Consecuentemente, el análisis de este caso refleja también intentos más o menos explícitos de traspaso de control al TD.

Gráfico 5.6. Frecuencia de ayudas en relación a la dificultad de cada una de las subtareas del caso 3.



Análisis de la realización de la tarea sin apoyo

Al igual que en el caso 1, el TD consiguió entregar correctamente dos de los tres productos demandados en la sesión posterior a la actividad de apoyo, sin recibir en esta nueva situación ninguna ayuda. En el análisis de las grabaciones en vídeo solo detectamos un criterio mal realizado.

Tabla 5.20. Número de criterios realizados *bien* (B), *regular* (R) y *mal* (M) por fases.

Caso 3	B	R	M
Com.-plan.	0	1	0
Ejecución	1	1	1
Evaluación	0	1	0

4. DISCUSIÓN

Los resultados anteriores nos ofrecen una descripción pormenorizada de las ayudas verbales y físicas que los trabajadores con discapacidad intelectual reciben de sus compañeros, en situaciones específicas de apoyo natural, relacionadas con el manejo de aparatos de oficina. No se trataba de tareas laborales rutinarias, que el trabajador pudiera acometer de un modo meramente mecánico. Por el contrario, la realización de fotocopias y el plegado de documentos, con la maquinaria disponible, exigía un comportamiento estratégico y autorregulado. El trabajador con discapacidad no debía aprender únicamente las funciones y la instrumentación de la fotocopiadora y la plegadora. Debía entender instrucciones relativamente complejas, que incluían diversas especificaciones sobre el producto demandado (número copias, caras, grapado, tipo de doblez, etc.); tomar decisiones sobre la secuencia de operaciones más adecuadas; comprobar el resultado y, en su caso, rectificar las decisiones tomadas anteriormente.

La descripción de las situaciones de apoyo revela características comunes entre los tres casos analizados en cuanto al contenido y la estructura de la interacción, aunque también evidentes diferencias. Los tres empleados que desempeñaron las funciones de apoyo natural (AN) desarrollaron una actividad de apoyo muy directiva y estructurada con los trabajadores con discapacidad intelectual (TD), que les habían sido asignados. Al contrario de lo que cabría esperar de la ayuda que proporciona un compañero, la organización de la actividad reflejaba algunas características metodológicas típicas de sesiones de *instrucción directa*, estrechamente dirigidas por el apoyo natural. Todas estuvieron divididas en subtareas o ejercicios prácticos de manejo del aparato, con episodios de modelado y práctica supervisada, en las que el AN dirigía estrechamente la acción del TD. Apenas se constataron episodios que mostraran una interacción más o menos *simétrica* o con un grado de participación alto del TD, en el que este demandara la ayuda específica que necesitaba. El caso más claro en este sentido es el tercero: el AN asume primero toda la responsabilidad en la ejecución de la tarea (modelado) y, posteriormente, ofrece una secuencia muy estructurada de subtareas similares, para que el TD las ejecute, con su supervisión, intercalando sucesivos episodios de modelado, a medida que aumenta la dificultad. Es posible que este modo de afrontar la actividad de apoyo, no obstante, estuviera influido por la artificialidad que inevitablemente le confería el hecho de estar siendo grabada en vídeo (lo que probablemente hace necesario replicar este tipo de investigaciones en contextos aún más naturales con observación participante y sin registro audiovisual).

Para analizar con más precisión los procesos de *aprendizaje autorregulado* que se ponían de manifiesto en la situación de apoyo en la descripción metodológica de esta investigación proponíamos varios indicadores relacionados con el apoyo a la toma de decisiones estratégica, así como al traspaso progresivo del control de la tarea.

En lo que respecta al primer aspecto, el *apoyo a la toma de decisiones estratégica*, hemos encontrado algunos indicios de una consciencia por parte de los AN de estimular una reflexión estratégica previa a la ejecución de la tarea. En todas las actividades de apoyo, principalmente en la primera, se detectan concretamente un número significativo de ayudas verbales, centradas específicamente en la fase de comprensión y planificación de la

demanda. Las operaciones de esta fase son, junto con las operaciones de selección de las funciones adecuadas y el tipo de doblez a realizar (según se estuviera usando la fotocopiadora o la plegadora, respectivamente), las que reciben un mayor número de ayudas.

Sin embargo, sólo una parte de estos apoyos verbales consistían en indagaciones o focalizaciones que ayudaran al TD a percatarse de elementos relevantes en la demanda para el desarrollo de la tarea y a implicarse activamente en este proceso. La mayoría consistían en instrucciones directas que limitaban considerablemente la participación explícita del TD en dicha toma de decisiones. A ninguno de los AN se le ocurrió la posibilidad de pedir al TD que anotara la demanda, cuando esta era bastante compleja o cuando la entrega del producto debía demorarse. Apenas se registraron ayudas centradas en la fase de *evaluación*, que promovieran un ejercicio sistemático de comprobación de la adecuación a la demanda del producto finalmente generado, así como una revisión del procedimiento seguido. Se aprecian dos excepciones a este patrón de apoyo. En una ocasión el AN 2 aconsejó al TD que, antes de poner la plegadora a doblar masivamente los documentos, hiciera una prueba para con uno solo, para evaluar si el resultado era el deseado. En otra ocasión el AN3 cede al TD la mayor parte de la responsabilidad de la evaluación de una de las subtareas realizadas.

En cuanto al *apoyo a los procesos de traspaso de control* encontramos más diferencias entre los distintos casos. Teóricamente, para conseguir una progresiva autonomía el TD debería ir enfrentándose a subtareas cada vez más complejas, al mismo tiempo que disminuye el grado de ayuda que recibe. En los caso 1 y 3 se observa una consciencia por parte de los AN de la conveniencia de ceder progresivamente al TD la responsabilidad de la ejecución de las subtareas, como se pone de manifiesto en la secuencia de episodios de modelado y práctica supervisada. El AN3 aumenta progresivamente la complejidad de las subtareas, intentado que el TD asuma intermitentemente más responsabilidad. Además, los TD recibieron una menor cantidad de ayudas en las operaciones que presumiblemente conllevaban una menor dificultad (como la operación de encender la fotocopiadora, poner nombre de usuario y recoger el material fotocopiado y los originales, para la tarea de fotocopiar; o encender la plegadora, extraer la bandeja, y recoger el material doblado e introducirlo en sus sobres correspondientes para la tarea de plegar y ensobrar).

Sin embargo, en los caso 2 y 3 el número de subtareas es excesivo para la duración de la actividad de apoyo, y tan sólo el último planteó subtareas de diferente dificultad. Como se aprecia en los gráficos que combinan información sobre la dificultad de cada subtarea y la cantidad de ayudas, en los casos 1 y 2, el grado de ayuda no se corresponde con el grado de dificultad de la subtarea. Ante demandas más complejas, el AN 1 y 2 no ofrecieron más ayudas a los TD, sin que encontráramos otra explicación que justificara este hecho.

Por otra parte, aunque observamos una alta participación física de los TD en la mayoría de las operaciones, se estimuló muy poco la participación verbal. Este dato podría ser un indicio de la importancia desigual que los AN otorgaron implícitamente a los diferentes procesos de traspaso de control. Podríamos concluir que los AN se muestran más preocupados por ceder responsabilidad a los TD en la manipulación física del aparato que en los procesos metacognitivos de planificación y evaluación. Las ayudas verbales específicamente dirigidas a apoyar la autorregulación (tales como indagaciones sobre alternativas de decisión o

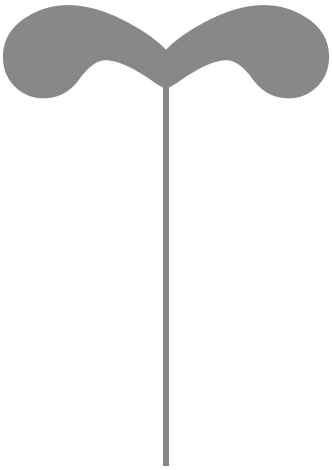
transferencias de los practicado a otras hipotéticas tareas similares), no sólo son escasas, sino que son casi exclusivamente verbalizadas por el AN.

Las anteriores conclusiones podrían explicar los resultados relativamente pobres que se obtienen en la sesión posterior a la actividad de apoyo, en la que los TD deben realizar demandas similares sin ayuda. Aunque el caso 1 y 3 consiguen realizar correctamente sin ayuda dos de las tres demandas que se le hicieron después de recibir el apoyo, la observación del proceso de planificación, ejecución y evaluación revela claras dificultades en la mayoría de los criterios. En el caso 2 los resultados son mucho más claros, puesto que ninguno de los tres productos que entrega se adecuan a la demanda. Además de errar en el manejo de la máquina, no se observan indicios de planificación y evaluación de la tarea. Este resultado puede interpretarse como una evidencia del proceso de traspaso de control.

En definitiva, este estudio nos ha permitido desentrañar algunos elementos relevantes que subyacen a los procesos de intercambio comunicativo entre los trabajadores con discapacidad intelectual y los compañeros que les apoyan en el aprendizaje de tareas laborales relativamente complejas. Los resultados ponen de manifiesto que, a pesar de carecer de una formación específica, estos recursos humanos de apoyo natural en el entorno de trabajo pueden proporcionar ayudas verbales de cierta variedad y calidad, centradas sobre todo en los procesos de planificación y ejecución de la tarea, incardinadas en actividades de enseñanza-aprendizaje bastante estructuradas. También hemos podido documentar evidentes debilidades en el apoyo a los procesos de autorregulación de la tarea, que progresivamente deberían asumir los trabajadores con discapacidad, de cara a un desempeño más autónomo de sus responsabilidades laborales. Podemos suponer que dichas carencias se relacionan, por un lado, con el escaso conocimiento de las limitaciones cognitivas asociadas a condiciones de discapacidad intelectual; por otro lado, con la insuficiente reflexión sobre la naturaleza y dificultad de las operaciones que conlleva la realización de este tipo de tareas laborales, no sólo durante la manipulación de los aparatos de oficina, sino también en la planificación y evaluación posterior de los productos generados. Debemos reparar en que los compañeros que apoyan a un trabajador con discapacidad que llega nuevo a la empresa han alcanzado normalmente un grado elevado de *automatización* de las tareas que el TD debe acometer por primera vez, lo que dificulta la toma de consciencia del AN sobre las necesidades específica de apoyo del TD en dichas tareas; circunstancia que se puede ver agravada por las limitaciones del TD para formular peticiones de ayuda suficientemente precisas.

Esta última conclusión es congruente con la importancia otorgada al apoyo que suministra el *preparador laboral* con un conocimiento especializado de las necesidades de personas con discapacidad. Los resultados anteriores sugieren también la posibilidad y la conveniencia de asesorar a otros recursos humanos existentes en la empresa para que ofrezcan un apoyo más selectivo y de más calidad; así como, la necesidad de complementar este tipo de ayuda, principalmente verbal, con otros *recursos materiales* de apoyo natural, que puedan integrarse fácilmente en el entorno de trabajo de las personas con discapacidad intelectual.

capítulo VI



CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE LA EFICACIA DE RECURSOS GRÁFICOS Y VERBALES DE APOYO NATURAL

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Como hemos visto en capítulos anteriores, durante años las medidas de apoyo a personas con discapacidad intelectual que acceden a un empleo ordinario se han centrado prioritariamente en proporcionarles una formación complementaria, transversal y/o laboral (normalmente antes o durante los primeros momentos de su inserción laboral), así como en la supervisión de un *preparador laboral*, más o menos especializado, que visita al trabajador durante los primeros momentos.

Una alternativa compatible y complementaria con la anterior, pero que tiene una menor implantación en nuestro entorno, consiste en la preparación de otros recursos de apoyo natural que estén disponibles en el entorno de trabajo o que resulten poco "invasivos", es decir, que puedan integrarse en él de un modo cómodo y económico, sin menoscabo del funcionamiento y productividad de los puestos de trabajo. Se trata de recursos, humanos y materiales, que no conllevan un coste añadido a la empresa ni una merma de productividad, y que pueden funcionar sin necesidad de la presencia más o menos constante de un *preparador laboral*.

En este estudio anterior hemos estudiado el *apoyo natural* que otros empleados de la empresa proporcionan a trabajadores con discapacidad intelectual y en tareas laborales específicas. Nos hemos centrado particularmente en documentar el apoyo a los procesos de autorregulación que se pone de manifiesto en la comunicación verbal entre ambos compañeros, como estrategia principal de ayuda.

En la presente investigación pretendemos incorporar a este análisis otro tipo de recursos, de carácter material, que puedan ayudar a compensar las carencias detectadas. En el capítulo 2 habíamos revisado diversas herramientas que se están desarrollando en este sentido en programas recientes de empleo con apoyo, algunas de las cuales incorporan Tecnologías de la Información y Comunicación. Su pretensión común es ayudar a las personas con discapacidad intelectual a ser más autónomas en el ejercicio de sus tareas laborales, sin necesidad de depender permanentemente de un preparador laboral. Probablemente uno de los recursos más interesantes es la aplicación informática *Tutor-Lagun* (Tutor-Compañero), creada por Iñaki Alkorta, director general del Grupo Gureak, a partir de una idea original de Down España. Como ya hemos anticipado, el Tutor-Lagun es una herramienta fácil de manejar y permite su personalización través de otros programas, como Power Point o Photoshop. También puede descargarse en diversos terminales, como por ejemplo un ordenador personal, un teléfono móvil o una agenda electrónica. A través de imágenes y textos de fácil lectura, indica al usuario de forma instantánea el orden en que ha de desarrollar las tareas, ya sean domésticas o laborales, y cuando las ha finalizado. No sólo está destinado para personas con discapacidad intelectual sino también para personas mayores con deterioro cognitivo. En definitiva, se trata de un sistema de apoyo que ofrece información y ayuda al instante sobre la forma de ejecutar determinadas tareas, de una manera personalizada, gráfica y adaptada a las características de cada usuario.

Otros recursos menos sofisticados, que se utilizan en algunos de los programas revisados en el capítulo III, se basan en simples apoyos gráficos en formato papel, adecuados a demandas laborales específicas. Estos materiales son diseñados *ad hoc* en una plataforma o soporte móvil, en función de las limitaciones cognitivas del trabajador. Al igual que la anterior aplicación, la mayoría de estos recursos se centran en clarificar las instrucciones o la secuencia de acciones que son necesarias para realizar una determinada tarea laboral, utilizando claves visuales de carácter verbal e icónico, en función del tipo y grado de discapacidad.

Cuesta, Del Hoyo y García, (2002) experimentaron las ventajas de este tipo de apoyos visuales con trabajadores que padecían trastornos de espectro autista. Desde el punto de vista cognitivo el apoyo se recibía en un doble nivel. Por un lado, la utilización de una sencilla hoja de actividades diarias, post-it y otros materiales semejantes, claramente visibles en un lugar determinado de antemano, facilitaban la organización de las tareas, así como la comunicación del trabajador con su jefe u otros trabajadores de la empresa. Por otro lado, el uso de materiales sencillos basados en pictogramas y fotografías que describían los pasos concretos para realizar una determinada tarea laboral, incidía positivamente en la eficacia del trabajador.

En esta misma línea Rey (2007), propone combinar este tipo de apoyo visuales con técnicas conductuales, tales como el modelado, moldeamiento, refuerzo positivo, encadenamiento hacia atrás, refuerzo diferencial, extinción/sustitución de conductas desadaptativas, uso funcional de puntos fuertes, etc. Los recursos gráficos pueden consistir en agendas y hojas de registro, esquemas o paneles de secuenciación de operaciones, organigramas, planos, indicadores visuales y luminosos de inicio y finalización de tareas, pictogramas o fotografías para organizar tiempo y el espacio de trabajo, etc.

En el estudio preliminar que recogemos en el capítulo IV, hemos encontrado también algunos indicios de la utilidad de algunos de estos recursos gráficos para apoyar, de un modo sencillo, las habilidades de autorregulación laboral de trabajadores con discapacidad intelectual.

De la revisión de investigaciones y experiencias, algunas escasamente documentadas, sobre la utilización de recursos visuales de apoyo natural podemos extraer varias razones que justifican la necesidad de ampliar esta línea de investigación.

Por un lado, es notoria la escasez de investigaciones que aborden explícitamente y con rigor la utilización de este tipo de recursos en empleo ordinario de personas con discapacidad.

Por otro lado, los estudios y experiencias anteriores se han centrado principalmente en apoyar la comprensión de instrucciones directivas, así como la secuencia de operaciones que requieren el desarrollo de tareas más o menos “mecánicas”, es decir, que apenas exigen la toma de decisiones o el desarrollo de acciones estratégicas autorreguladas. En este sentido, de acuerdo con los modelos de aprendizaje autorregulado que analizábamos en el capítulo I, es necesario investigar específicamente la utilidad de recursos que sirva de apoyo a las capacidades de planificación, autosupervisión y regulación de las tareas laborales. En

cuanto a la planificación, cabe preguntarse en qué medida dichos recursos pueden servir de apoyo para valorar condicionantes contextuales de la realización de una tarea, así como para poder anticipar una acción eficaz). En cuanto a la supervisión y regulación, pueden utilizarse para ayudar a valorar el proceso y los resultados de la tarea, así como la reflexión sobre estrategias más eficaces.

En este marco, el *objetivo* del presente estudio se centró en comparar el desempeño laboral de otros trabajadores con discapacidad intelectual, que accedían a unas prácticas en un puesto de trabajo similar, en dos condiciones de *apoyo natural*, es decir, sin la ayuda de un preparador laboral especializado. En el estudio anterior hemos documentado algunas importantes limitaciones de la ayuda verbal que los compañeros de la empresa proporcionan a los trabajadores con discapacidad intelectual en situaciones de apoyo. Por el contrario, en nuestra investigación preliminar el uso de materiales de *apoyo gráfico* a la autorregulación había mostrado claros indicios de potenciar la autonomía y la eficacia de los trabajadores con discapacidad de un modo sencillo y poco "invasivo". En el presente estudio decidimos volver a medir específicamente el efecto de este recurso. Se trata de analizar su influencia aisladamente (no ya como un recurso dentro de un programa de apoyo laboral más amplio) y comparándola con la situación de apoyo natural probablemente más extendida en la práctica del empleo con apoyo: la ayuda *verbal* que suministran los compañeros de trabajo de las personas con discapacidad.

2. MÉTODO

PARTICIPANTES

En el estudio participaron tres personas con condiciones de discapacidad intelectual que llevaron a cabo tareas propias de la rama profesional de Técnico en Gestión Administrativa en la secretaría del Servicio de Orientación y Formación Docente de la Universidad de Extremadura. Los sujetos fueron seleccionados por conveniencia, en el marco de un convenio de inserción laboral entre la Universidad de Extremadura y la Asociación para la Formación y Empleo de Discapacitados Intelectuales de Badajoz. Dos de ellos eran hombres y presentaban una edad y condiciones de discapacidad muy similares, además del mismo grado reconocido de minusvalía. El tercer sujeto, en cambio, era una mujer, más joven y con un grado de minusvalía menor (tabla 6.1).

En la investigación participaron también tres trabajadores sin discapacidad del mismo Servicio, que aceptaron colaborar voluntariamente desarrollando funciones de apoyo natural a los trabajadores en prácticas. Los trabajadores que suministraban apoyo natural (en adelante AN) y los trabajadores en prácticas con discapacidad intelectual (en adelante TD) fueron emparejados al azar, como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 6.1. Participantes

	Trabajador en prácticas				*Apoyo natural*	
	Sexo	*Edad*	*C I*	*Minusvalía*	*Sexo*	*Edad*
Caso 1	Hombre	24	65	65 %	Hombre	27
Caso 2	Hombre	20	65	65 %	Hombre	26
Caso 3	Mujer	17	80	33 %	Mujer	24

DISEÑO

El estudio se fundamentó en un diseño observacional de caso múltiple, con objeto de analizar la eficacia de diferentes condiciones de apoyo natural a tres trabajadores con discapacidad intelectual. Se evaluó el desempeño de dichos trabajadores en tres tareas laborales diferentes, con tres condiciones de apoyo distintas.

Tareas laborales

Los sujetos tuvieron que realizar tres tipos de tareas, propias del puesto de trabajo: (1) fotocopiar; (2) obtener información en archivos en soporte convencional y; (3) derivar demandas.

En la tarea de *fotocopiar* el trabajador con discapacidad intelectual (TD) debía responsabilizarse de fotocopiar y entregar los documentos que cualquier persona del servicio le requiriera. En nuestro estudio se analizó el comportamiento de los TD ante tres tipos de peticiones. Cada petición conlleva características distintas de fotocopiado, en relación a la cantidad y modalidad. Las peticiones de modalidad simple requerían únicamente reproducir un documento por una cara una cantidad determinada de veces; mientras que la modalidad compleja lleva añadida alguna exigencia más, además de la cantidad (por ejemplo, seis fotocopias a una cara, grapadas). La idea de hacer tres peticiones dentro de una misma demanda conllevaba la necesidad de que el TD utilizara algún recurso de registro, que no tendría sentido si la demanda constara de una sola petición simple.

La tarea de *obtener archivos en soporte convencional* consistía en extraer un determinado tipo de documento (previamente clasificado y archivado): un sobre para la matrícula de alumnos en un curso de formación.

La tarea de *derivar demandas* se producía cuando cualquier usuario del Servicio solicitaba información o hacía una demanda que no entraba en la funciones del puesto ocupado por el TD. En ese caso, el TD debía identificar la persona a la que correspondía atender dicha demanda y orientar al usuario por las distintas dependencias para poder encontrarle.

Condiciones de apoyo laboral

Cada uno de los trabajadores con discapacidad intelectual (TD) fueron sometidos a tres condiciones de apoyo laboral: con apoyo de instrucciones verbales, con apoyo gráfico y sin ayuda (condición de control).

Cada una de estas condiciones de apoyo se lleva a cabo en las tres tareas comentadas anteriormente (fotocopiar, obtener archivos en soporte convencional y derivar).

La condición de *apoyo con instrucciones verbales* (I) permitía al TD solicitar ayuda a un compañero de trabajo sin discapacidad que ejercía funciones de apoyo natural (AN), el cual, a demanda, ofrecería verbalmente las orientaciones necesarias para realizar la tarea.

En la condición de *apoyo gráfico* (AG), el TD no recibía ayuda del AN, pero tenía acceso a un recurso gráfico, que había sido diseñado previamente por los investigadores. Los recursos gráficos (que se describen pormenorizadamente en el apartado de materiales) fueron presentados durante unos 10 minutos por el investigador una hora antes de realizar la tarea correspondiente, junto con unas sencillas instrucciones de uso. Se emplearon tres recursos gráficos, diseñados *ad hoc* para cada una de las tareas que se evaluaron. Se trataba de materiales de apoyo a la autorregulación: servían para planificar, regular o supervisar la ejecución de la tarea, dependiendo de la tarea demanda laboral.

En la condición de control, *sin ayuda* (SA), el TD debía llevar a cabo la tarea autónomamente, sin solicitar ayuda ni obtener apoyo de sus compañeros de trabajo. Sólo podía recibir ayuda en el caso que surgiera un problema mecánico (por ejemplo, que la fotocopiadora se hubiese estropeado, necesitara un tóner nuevo, etc.).

El orden de las condiciones laborales fue balanceado como se indica en la tabla 6.2. En el caso 1, por ejemplo, la tarea de fotocopiar fue realizada primero *sin ayuda* (SA); después el TD volvió a realizarla pero teniendo en cuenta que podía solicitar ayuda al apoyo natural en forma de *instrucciones verbales* (I); finalmente, realizó una nueva demanda contando con el *apoyo gráfico* (AG). Este orden se modifica en el resto de tareas laborales, dado que, si alguna condición quedara relegada al último lugar en la secuencia, podría generar resultados mejores, por el mero hecho de que los sujetos habrían acumulado más experiencia en la tarea.

Tabla 6.2. Secuencia de tareas laborales y condiciones de apoyo por cada caso: SA (Sin ayuda); I (Instrucciones verbales); AG (Apoyo gráfico)

	Fotocopiar			*Obtener archivos*			*Derivar*		
TD 1	SA	I	AG	AG	SA	I	I	AG	SA
TD 2	I	AG	SA	SA	I	AG	AG	SA	I
TD 3	AG	SA	I	I	AG	SA	SA	I	AG

MATERIALES

Los materiales empleados en el estudio son de tres tipos. En primer lugar, fue necesario preparar los aparatos necesarios para dos de las tareas laborales (una fotocopiadora y un archivador), así como los documentos que debían fotocopiarse o recuperar de dicho archivador, conforme a la demanda que se formulara. En segundo lugar, se diseñaron materiales en formato papel, que sirvieron de apoyo gráfico en la ejecución de tareas. En tercer lugar, fue necesario seleccionar el material para obtener registros audiovisuales de la ejecución de las tareas, de modo que estas pudieran posteriormente ser evaluadas por varios observadores.

Aparatos, espacios y documentos necesarios para las diferentes tareas laborales

La *fotocopiadora* del Servicio era un aparato complejo de más de 200 kg, con múltiples funciones, como encuadernar documentos, clasificarlos, agruparlos y graparlos (véase imagen 6.1.). La velocidad de copia era de 52 copias por minuto. Disponía de cinco combinaciones para copiado dúplex (Original a 1 cara -> copia a 1 cara; Original a 1 cara -> copia a 2 caras; Original a 2 caras -> copia a 2 caras; Original a 2 caras -> copia a 1 cara; Original tipo libro -> copia a 2 caras); tres opciones de posición de grapado (grapado delantero, doble y trasero); y la posibilidad de reducir y copiar múltiples originales en una única hoja.

Imagen 6.1. Fotocopiadora utilizada en el estudio.

Para la tarea de *obtener archivos* se utilizó sólo uno de los múltiples archivadores que se encontraban en el Servicio (imagen 6.2). El archivador escogido contenía los sobres de matrícula de las personas que durante el año y años anteriores habían realizado diversos cursos de formación que ofertaba el Servicio. Las matrículas estaban agrupadas de acuerdo a un criterio que iba de lo general a lo particular (curso, año académico, número de edición y número de expediente).

Imagen 6.2. Archivador utilizado en el estudio.

Para la tarea de *derivar* se dispuso de todas las dependencias que se encontraban en la empresa: Aula de informática, Aula 1, Aula 2, Tecnología, Centralita telefónica, Aseos, Apoyo Técnico, Departamentos, Secretaría, Dirección, Tecnología Educativa, Colaboradores, Coordinadora Selectividad, Formación del Profesorado, Técnico de apoyo (imagen 6.3).

Imagen 6.3. Entrada a algunas de las dependencias del Servicio.

Materiales de apoyo gráfico

El material de apoyo gráfico se confeccionó para apoyar los procesos de planificación, ejecución o supervisión de cada una de las tareas laborales (en la condición AG).

En la tarea de *fotocopiar* el apoyo gráfico consistió en una *hoja de registro* de demandas, basada en sencilla tabla con diferentes apartados que le permitían registrar de forma ordenada la demanda que se le hacía. En cada celda, el trabajador podía registrar información sobre quién solicitaba las fotocopias, la cantidad de fotocopias a realizar y las características de la fotocopia (a una cara, a doble cara, grapadas, sin grapar…). En un último apartado el trabajador podía recoger las observaciones que considerase oportunas y que no apareciesen en la tabla, como la prioridad o el día de entrega.

Para la tarea de obtener archivos en soporte convencional el recurso gráfico consistió en un sistema de representación de la organización jerárquica de archivos mediante *cuadros concéntricos*. En el cuadro más grande aparecía representado un símbolo de la categoría más general: curso y año. En el cuadro intermedio el número de edición del curso y el más pequeño el número de expediente.

En la tarea de derivar se elaboró un *organigrama* de los cargos y funciones del Servicio, junto con un *croquis* de su ubicación en las instalaciones. Este gráfico permitía a los TD localizar rápidamente el empleado que debía atender la solicitud del usuario, así como compartir una representación espacial real (no mental) de las dependencias del Servicio y orientarles para llegar a ellas, señalando sus diferentes partes. Como puede verse, todos los recursos materiales podían utilizarse para apoyar los procesos de planificación, ejecución y supervisión de los resultados de la tarea laboral, salvo este último que no servía para supervisar.

Materiales de registro y evaluación de las tareas

Para obtener los *registros audiovisuales* que nos permitieran posteriormente analizar con exhaustividad la actuación de los TD se utilizó una cámara de grabación en formato miniDV móvil. Además, para analizar la calidad de la ejecución de la demanda, se elaboró una *escala de apreciación*, en formato de "rúbrica", con tres niveles de ejecución (bien, regular y mal) descritos detalladamente para cada una de las operaciones implicadas en las tareas.

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LAS TAREAS LABORALES

Para poder evaluar la ejecución de las tareas laborales se delimitaron los componentes de las mismas, es decir, las operaciones cognitivas y motrices implicadas, así como los diferentes criterios que permitieron evaluar su calidad. En dicho análisis, se tuvo también en cuenta variables condicionantes que teóricamente afectarían a la toma de decisiones estratégica asociada a algunas de esas operaciones y, por tanto, a la autorregulación de la tarea.

Operaciones y condicionantes

En primer lugar se delimitaron las diferentes operaciones implicadas en la tarea de fotocopiar, obtener archivos en soporte convencional y derivar. También se analizaron los condicionantes más relevantes para la toma de decisiones estratégica que conllevan algunas operaciones y, por tanto, para la autorregulación del proceso. Todas las tareas exigían, en mayor o menor grado, habilidades de planificación, evaluación y autorregulación de la propia actividad.

Además de la capacidad de comprender instrucciones verbales complejas (con diversas demandas que deben satisfacerse simultáneamente o en momentos precisos), la tarea de fotocopiar requiere también una cierta capacidad de percibir e interpretar símbolos e iconos, que proporcionan información sobre el uso de la instrumentación. La tarea de obtener archivos en soporte convencional requería clasificar datos o documentos, utilizando categorías jerarquizadas. En el caso de orientar a usuarios dentro del Servicio los trabajadores debían manejar representaciones funcionales jerarquizadas (organigrama del Servicio), así como representaciones espaciales que permitan localizar al personal o a determinados recursos del Servicio a disposición de los usuarios. Por ejemplo, es necesario ser capaz de comunicar a otra persona el recorrido que debe seguir para llegar al lugar solicitado (asumiendo un punto de referencia distinto al propio).

Tabla 6.3. Operaciones estratégicas implicadas en la tarea *fotocopiar*.

Fase	*Operaciones*	*Condicionantes*
1.- Comprensión-planificación	1. Escucha y, si es necesario, registra la demanda	Condiciones ambientales Complejidad de la instrucción Demora de la demanda
	2. Comprueba la información y, en su caso, solicita de nuevo la información necesaria	Condiciones ambientales Complejidad de la instrucción
	3. Planifica el momento para realizar la tarea	Complejidad de la instrucción Demora de la demanda
2.- Ejecución	4. Recuerda e interpreta la demanda	-
	5. Selecciona las funciones adecuadas en el cuadro de mandos	-
	6. Realiza las operaciones básicas correctamente	-
3.- Evaluación (y entrega del producto)	7. Revisa si el material se ajusta a la demanda	Complejidad de la instrucción Demora de la demanda
	8. Entrega el material solicitado adecuadamente	Condiciones ambientales Plazo de entrega

Tabla 6.4. Operaciones estratégicas implicadas en la tarea *obtener archivos*

Fase	*Operaciones*	*Condicionantes*
1.- Comprensión-planificación	1. Presta atención al demandante	Condiciones ambientales Complejidad de la instrucción
	2. Conoce la clasificación realizada del material que se le pide	Manejo en las clasificaciones
	3. Solicita los datos precisos para obtener lo demandado	-
2.- Ejecución	4. Anota los datos proporcionados	Complejidad de la demanda
	5. Interpreta los símbolos o abreviaturas utilizados en las clasificaciones	Conocimiento de la existencia de las siglas
	6. Se dirige hacia el lugar donde encontrará lo que se pide	Conocimiento de los diferentes archivos
3.- Evaluación (y entrega del producto)	7. Comprueba que ha seleccionado el material requerido correctamente	Complejidad de la instrucción
	8. Entrega el material solicitado	Condiciones ambientales Plazo de entrega

Tabla 6.5. Operaciones estratégicas implicadas en la tarea *derivar*.

Fase	*Operaciones*	*Condicionantes*
1.- Comprensión-planificación	1. Presta atención y mantiene el contacto ocular	Condiciones ambientales Complejidad de la instrucción
	2. Identifica la persona o lugar y si es necesario, usa otros medios	Tiempo transcurrido en la empresa
	3. Piensa cuál puede ser la respuesta adecuada	Complejidad de la instrucción
2.- Ejecución	4. Se orienta con precisión en los distintos espacios y se ayuda, si es necesario, de otros medios para una mayor seguridad.	Orientación espacial Tiempo transcurrido en la empresa
	5. Aporta información sencilla	Comunicación de instrucciones
	6. Atención correcta, amabilidad, buena disposición para prestar ayuda	Cansancio
3.- Evaluación (y entrega del producto)	7. Comprueba que la orientación que ha hecho es correcta	Complejidad de la demanda
	8. Cuida su higiene y su vestuario	-

Criterios de calidad en la realización de las tareas

Se diseñó una evaluación *específica y procesual de la ejecución de la tarea, con* diferentes grados de calidad. Ello requería, no sólo describir como deberían realizarse las diferentes operaciones, sino también la toma de decisiones estratégica que dichas operaciones conllevaban, en función de condicionantes específicos.

- Para la *fase de comprensión de la demanda y planificación de la tarea*, los criterios reflejaban principalmente conductas de atención durante la recepción de la solicitud así como el registro de la misma, las iniciativas de comprobación de la información y la planificación de estrategias.
- Respecto a la *fase de ejecución de la tarea*, los criterios valoraban si el trabajador recordaba los detalles de la demanda (en su caso, apoyándose en los registros elaborados); si se seleccionaban los aparatos y/o funciones y/o materiales más adecuados; y si la secuencia operaciones era correcta.
- En cuanto a la *fase de auto-evaluación de la tarea*, por último, se valoraba si el trabajador revisaba si el producto se ajusta a la demanda (y en su caso, si se corrigen los errores).

Cada uno de los anteriores criterios se operativizó de acuerdo con una escala de tres grados de realización (Bien, Regular y Mal), que fueron detalladamente descritos en las correspondientes escalas de apreciación (tablas 6.6, 6.7 y 6.8).

Tabla 6.6. Escala de apreciación de la tarea de *fotocopiar*.

Fase	*Operaciones*	*Criterios (niveles de ejecución)*
Comprensión-planificación	1. Escucha y, si es necesario, registra la demanda	M.- No mantiene el contacto ocular o no presta atención. Continúa o interrumpe la escucha con otra actividad. Ante una demanda compleja y/o demorada, no toma nota. R.- Escucha pero, tratándose de una demanda compleja y/o demorada, no utiliza ningún tipo de anotación, se equivoca al registrar la información, lo hace sólo parcialmente o invierte demasiado tiempo. B.- Escucha y, tratándose de una demanda compleja y/o demorada, la registra rápida y correctamente.
	2. Comprueba la información y, en su caso, solicita de nuevo la información necesaria	M.- No solicita de nuevo alguna información, ni comprueba o parafrasea el contenido de la demanda. R.- Realiza muy lentamente la comprobación, se equivoca o no solicita con claridad la información necesaria. B.- Comprueba correcta y ágilmente la información y, en su caso, solicita de nuevo la información necesaria.
	3. Planifica el momento para realizar la tarea	M.- Se olvida o no es capaz de realizar la tarea en el tiempo convenido. R.- Realiza la tarea antes de tiempo (interrumpiendo otra más urgente). B.- Realiza la tarea en el tiempo convenido.
Ejecución	4. Recuerda e interpreta la demanda	M.- Se olvida del contenido de la demanda y no utiliza la hoja de registro. R.- Interpreta erróneamente la información de la hoja de registro. B.- Recuerda e interpreta correctamente la demanda.
	5. Selecciona las funciones adecuadas en el cuadro de mandos	M.- Se equivoca al seleccionar las funciones adecuadas de la fotocopiadora. R.- Se equivoca al seleccionar algunas funciones adecuadas de la fotocopiadora. B.- Selecciona las funciones adecuadas a la demanda.
	6. Realiza las operaciones básicas correctamente	M.- Se olvida de alguna operación o se equivoca en su instrumentación y no rectifica a tiempo, ni solicita ayuda. R.- Se olvida de alguna operación, pero rectifica a tiempo o solicita ayuda. B.- Realiza las operaciones básicas correctamente.
Evaluación (y entrega del producto)	7. Revisa si el material se ajusta a la demanda	M.- No revisa si las fotocopias están bien hechas y ajustadas a la demanda. R.- Revisa si están bien hechas y ajustadas a la demanda, pero se equivoca o invierte demasiado tiempo. B.- Revisa adecuadamente si están bien hechas y ajustadas a la demanda.
	8. Entrega el material solicitado adecuadamente	M.- Entrega las fotocopias en el tiempo, lugar o a la persona inadecuada. R.- Las entrega en el tiempo, lugar o a la persona adecuada, pero desordenadas. B.- Las entrega adecuadamente.

Tabla 6.7. Escala de apreciación de la tarea de *obtener archivos*.

Fase	*Operaciones*	*Criterios (niveles de ejecución)*
Comprensión-planificación	1. Presta atención al demandante	M.- No mantiene el contacto ocular. Continúa o interrumpe la escucha con otra actividad. R.- Mantiene una escucha activa, pero no comprende la demanda. B.- Mantiene una adecuada escucha y comprende la demanda.
	2. Conoce la clasificación realizada del material que se le pide	M.- No conoce la forma en que está clasificado el material y tampoco solicita esa información. R.- No conoce la forma en que está clasificado el material pero pide a su compañero que le informe sobre cómo buscar el material requerido. B.- Conoce cómo se ha organizado el material y por tanto el tipo de clasificación.
	3. Solicita los datos precisos para obtener lo demandado	M.- No solicita la información necesaria para hacer la búsqueda de forma más rápida y organizada. R.- Solicita los datos que considera oportunos pero no los suficientes. B.- Tiene en cuenta todos los datos que necesita para realizar una búsqueda correcta.
Ejecución	4. Anota los datos proporcionados	M.- No anota nada e intenta recordarlo de memoria, lo que hace que se le olviden algunos datos y tenga que volver a preguntarlos. R.- Anota algunos datos y los demás los memoriza. B.- Anota correctamente todos los datos que precisa o los memoriza sin necesidad de preguntar.
	5. Interpreta los símbolos o abreviaturas utilizados en las clasificaciones	M.- No interpreta/recuerda qué significan las abreviaturas o símbolos que hay. R.- No recuerda el significado de las abreviaturas utilizadas pero pide ayuda a su compañero para que se las descifre. B.- Identifica correctamente cada abreviatura con su significado correspondiente.
	6. Se dirige hacia el lugar donde encontrará lo que se pide	M.- No sabe donde se encuentra lo que le piden y empieza a buscar en todos los lados. R.- Va al lugar correcto, pero se demora en encontrarlo porque le faltan datos. B.- Va al lugar correcto y encuentra lo que se le pide.
Evaluación (y entrega del producto)	7. Comprueba que ha seleccionado el material requerido correctamente	M.- No comprueba que todos los datos coinciden con lo solicitado. R.- Realiza una comprobación muy rápida y se le pasan algunos datos. B.- Comprueba que todos los datos coinciden con lo que ha seleccionado.
	8. Entrega el material solicitado	M.- Se demora mucho tiempo en la entrega del material. R.- Se demora un poco en la entrega del material. B.- Entrega el material en el tiempo adecuado.

Tabla 6.8. Escala de apreciación de la tarea *derivar*.

Fase	*Operaciones*	*Criterios (niveles de ejecución)*
Comprensión-planificación	1. Presta atención y mantiene el contacto ocular	M.- No mantiene el contacto ocular. Continúa o interrumpe la escucha con otra actividad. R.- Mantiene una escucha activa, pero no comprende la demanda. B.- Mantiene una adecuada escucha y comprende la demanda.
	2. Identifica la persona o lugar y si es necesario, usa otros medios	M.- No sabe quién o el lugar por el que preguntan, y no se ayuda con otros medios. R.- Desconoce el lugar o la persona que buscan pero se ayuda de otros medios. B.- Reconoce el lugar o la persona solicitada, y si es necesario, se ayuda con otros medios.
	3. Piensa cuál puede ser la respuesta adecuada	M.- Responde precipitadamente sin pararse a pensar. R.- Se detiene en cuestionarse lo que le han preguntado pero no da la mejor solución. B.- Piensa detenidamente la cuestión planteada y da la mejor solución posible.
Ejecución	4. Se orienta con precisión en los distintos espacios y se ayuda, si es necesario, de otros medios para una mayor seguridad.	M.- Presenta dificultades de orientación y por tanto, no puede dar explicaciones al respecto. R.- Se orienta pero confusamente. B.- Se orienta adecuadamente, y si es necesario se apoya de un plano, haciendo que la otra persona quede bien informada.
	5. Aporta información sencilla	M.- No se sabe explicar y/o confunde a la otra persona. R.- Se explica con dificultad o prefiere acompañar a la persona hacia el lugar indicado. B.- Da una clara explicación.
	6. Atención correcta, amabilidad, buena disposición para prestar ayuda	M.- Evade atender al personal. R.- Atiende al personal pero se muestra apático. B.- Atiende cortésmente al personal e intenta ayudarlo en la medida de lo posible.
Evaluación (y entrega del producto)	7. Comprueba que la orientación que ha hecho es correcta	M.- No indica el lugar correcto a la persona, y no se preocupa de comprobarlo para una posterior demanda. R.- Tiene dudas de la orientación que ha hecho, pero no comprueba si lo ha hecho correctamente. B.- Duda o lo hace correctamente, y si es necesario, lo comprueba, bien apoyándose en un plano o preguntando a su compañero.
	8. Cuida su higiene y su vestuario	M.- Su higiene y ropa no es nada apropiada. R1.- Su ropa es adecuada pero no su higiene. R2.- Cuida su higiene pero descuida su vestuario. B.- Cuida ambos aspectos.

Para la tarea de fotocopiar se tuvo en cuenta, además, una *evaluación global del producto* que el TD entregaba. Consideramos que la ejecución de una tarea era correcta si el producto

final (las fotocopias) se adecuaba, en todas sus variables, al contenido de la demanda (en cantidad y modalidad).

El análisis del acuerdo interjueces produjo resultados muy positivos (tabla 6.9). Para llevar a cabo la evaluación de la *calidad del proceso de ejecución* se examinaron las grabaciones de vídeo de distintos casos. Para la evaluación de la *calidad del producto*, concretamente en la tarea de fotocopiar, se contrastaron las interpretaciones que cada juez hizo de las peticiones realizadas por los TD. Las discrepancias se discutieron y se resolvieron por consenso entre los investigadores.

Tabla 6.9. Análisis del acuerdo interjueces

Evaluación	*Coincidencia*	*Índice de Kappa*	*Sign.*
Calidad del proceso de ejecución	81,3%	0,7	p<0,01
Calidad del producto	100%	1	p<0,01

PROCEDIMIENTO

Preparación

Una vez seleccionados los participantes en el estudio, así como tareas laborales que tendrían que desarrollar, se le asignó al azar un apoyo natural (AN) a cada trabajador con discapacidad intelectual (TD). Los apoyos naturales recibieron de forma colectiva una breve información sobre cómo debían actuar en la condición de apoyo con instrucciones verbales (I).

Paralelamente se suministró a los TD una breve *formación previa* en grupo, destinada a capacitarles para la autorregulación de las tareas laborales que tendrían que realizar posteriormente. En la semana anterior al comienzo del estudio, uno de los investigadores llevó a cabo 5 sesiones de aproximadamente 45 minutos (tabla 6.10), en las que los TD practicaron las habilidades de autorregulación con materiales extraídos del Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (1980). Es importante hacer notar que en dichas actividades no se utilizaron los recursos de apoyo gráfico que posteriormente conformarían la condición AG. Por ejemplo, para entrenar las habilidad de *obtener archivos* el TD practicó interpretando representaciones jerárquicas de animales y objetos, de modo que, que cuando tuviera que acceder a la información clasificada en un archivo, pudiera interpretar un sistema jerárquico de categorías.

Tabla 6.10. Sesiones de formación previa

Tarea	*Sesión*	*Actividad*
Derivar	1	Orientación espacial interna (estática y dinámica)
	2	Orientación espacial externa (sobre un plano)
Fotocopiar	3	Interpretación de símbolos
	4	Comprensión de instrucciones
Obtener archivos	5	Clasificación

Por último, se *familiarizó* a los *TD* con las dependencias del Servicio y los aparatos que debían manejar, antes de evaluar su desempeño en las diferentes condiciones de apoyo. Así, se les dieron unas breves instrucciones sobre cómo utilizar la fotocopiadora, cómo estaban organizados los diferentes archivos y se les mostraron las distintas dependencias del edificio.

Observación de las tareas laborales

En las siguientes tablas se muestra el calendario de sesiones de ejecución de las tareas con cada una de las condiciones de apoyo, durante tres días consecutivos.

Tabla 6.11. Calendario de observación del TD 1

Día 1	*Día 2*	*Día 3*
1. Fotocopiar (Sin Ayuda)	1. Fotocopiar (con Instrucciones verbales)	1. Fotocopiar (con Apoyo Gráfico)
2. Obtener archivos (con Apoyo Gráfico)	2. Obtener archivos (Sin Ayuda)	2. Obtener archivos (con Instrucciones verbales)
3. Derivar (con Instrucciones verbales)	3. Derivar (con Apoyo Gráfico)	3. Derivar (Sin Ayuda)

Tabla 6.12. Calendario de observación del TD 2.

Día 1	*Día 2*	*Día 3*
1. Fotocopiar (con Instrucciones verbales)	1. Fotocopiar (con Apoyo Gráfico)	1. Fotocopiar (Sin Ayuda)
2. Obtener archivos (Sin Ayuda)	2. Obtener archivos (con Instrucciones verbales)	2. Obtener archivos (con Apoyo Gráfico)
3. Derivar (con Apoyo Gráfico)	3. Derivar (Sin Ayuda)	3. Derivar (con Instrucciones verbales)

Tabla 6.13. Calendario de observación del TD 3.

Día 1	*Día 2*	*Día 3*
1. Fotocopiar (con Apoyo Gráfico)	1. Fotocopiar (Sin Ayuda)	1. Fotocopiar (con Instrucciones verbales)
2. Obtener archivos (con Instrucciones verbales)	2. Obtener archivos (con Apoyo Gráfico)	2. Obtener archivos (Sin Ayuda)
3. Derivar (Sin Ayuda)	3. Derivar (con Instrucciones verbales)	3. Derivar (con Apoyo Gráfico)

Las tareas observadas se intercalaron entre otras tareas propias de su puesto de trabajo (como confeccionar listados con el ordenador, encuadernar, atender el teléfono, etc.), de modo que la ejecución fuera lo más natural posible. El compañero de trabajo asignado

como apoyo natural al trabajador con discapacidad verbalizó tres demandas por cada tarea y condición de apoyo, es decir, 9 demandas en total (idénticas para los tres TD).

Por ejemplo, el primer día de observación el trabajador con discapacidad 1 recibió las siguientes demandas de realización de fotocopias sin ayuda (caso 1.1.1 en la tabla 6.11: TD1, día 1, tarea 1):

1ª demanda: "Quiero tres fotocopias a una cara de este documento, cinco fotocopias a doble cara (estaban por una sola cara) y sin grapar de este otro y cuatro fotocopias de estas (estaban a doble cara) en una sola cara pero grapadas".
2ª demanda: "Hazme cuatro fotocopias de este documento a doble cara (estaban por una sola cara) y grapadas, cinco de estas a una cara, y dos fotocopias por las dos caras (se le dio también a dos caras) y sin grapar".
3ª demanda: "Quiero seis fotocopias a doble cara (estaban por una sola cara) y sin grapar, tres fotocopias a una cara y grapadas y dos fotocopias (estaban por las dos caras) a una cara sin grapar".

En la siguiente tarea de ese mismo día (obtener archivos con apoyo gráfico) el trabajador recibió las siguientes demandas (caso 1.1.2: TD1, día 1, tarea 2):

1ª demanda: "Quiero que me des el expediente de (nombre y apellidos de la persona)". El TD debería solicitar los datos necesarios para poder llegar hasta ese nombre.
2ª y 3ª demanda: Se le pidieron nombres distintos.

En la última tarea de ese mismo día (derivar y orientar a un usuario del Servicio, con la posibilidad de recibir ayudas verbales del apoyo natural) el trabajador recibió las siguientes demandas por parte de tres "actores" ajenos a la investigación a los que se solicitó colaboración (caso 1.1.3: TD1, día 1, tarea 3):

1ª Demanda: "¿Me podía indicar dónde está el aula de informática?".
2ª Demanda: "Por favor, el despacho de Apoyo Técnico".
3ª Demanda: "Hola, venía preguntando por C. N.".

Cada trabajador recibió otras 9 demandas, similares en contenido y dificultad, el resto de los días (modificando en orden de las condiciones de apoyo). Todas las tareas fueron grabadas en vídeo.

Evaluación de las tareas

Para evaluar la *calidad del proceso de ejecución* de cada una de las demandas, correspondientes a las tres tareas laborales, se examinaron las grabaciones de vídeo de distintos casos. Dos evaluadores aplicaron tres registros de observación en formato de escala de apreciación (véase tablas 6.6, 6.7 y 6.8). Los registros permitían valorar en una escala ordinal las conductas de ejecución de las tareas, en las fases de comprensión-planificación, ejecución y evaluación. Además, contenían un apartado abierto, donde los

evaluadores podían anotar *incidentes críticos* que se observaran en los vídeos, en relación con los procesos de autorregulación de la tarea laboral.

Para la tarea de fotocopiar, se evaluó también la *calidad del producto*, comprobando si los documentos finalmente entregados se correspondían con el número y tipo de copia que se había solicitado.

Posteriormente, se cuantificó y comparó, entre las diferentes condiciones de apoyo, la cantidad de criterios bien, regular o mal realizados, en cada tarea. Estas medidas nos permitieron finalmente analizar qué condición de apoyo resultó más eficaz en las diferentes fases de autorregulación de una tarea.

3. RESULTADOS

Los resultados reflejan un patrón bastante similar en el desempeño de las tareas laborales por parte de los tres trabajadores con discapacidad intelectual (TD).

En lo que respecta a la *cantidad de criterios realizados bien, regular y mal en cada tarea por condición de apoyo* (tabla 6.14) podemos apreciar en los gráficos 6.1, 6.2 y 6.3 que el número de criterios realizados *bien* por todos los casos es mayor cuando se hace uso del apoyo gráfico, así como disminuyen los criterios realizados *mal.* También podemos observar que las condiciones de apoyo *sin ayuda* e *instrucciones* guardan una estrecha relación en cuanto a que el número de criterios *bien, regular* y *mal* se mantienen próximos.

Tabla 6.14. Número de criterios valorados como bien (B), regular (R) y mal (M) en las diferentes tareas y condiciones de apoyo.

Tareas	*Condiciones de apoyo*	*TD 1*			*TD 2*			*TD 3*		
Valoración de los criterios		B	R	M	B	R	M	B	R	M
Fotocopiar	Sin ayuda	10	10	4	6	12	6	13	9	2
	Instrucciones	9	11	4	5	9	10	17	7	0
	Apoyo gráfico	22	1	1	13	11	0	18	6	0
Obtener archivos	Sin ayuda	18	0	6	8	3	13	22	1	1
	Instrucciones	20	3	1	9	8	7	12	3	9
	Apoyo gráfico	15	8	1	18	5	1	23	0	1
Derivar	Sin ayuda	10	6	8	12	2	10	9	3	12
	Instrucciones	14	7	3	14	2	8	9	4	11
	Apoyo gráfico	21	3	0	22	2	0	15	4	5

Gráfico 6.1. Número de criterios valorados como bien, regular y mal en las diferentes condiciones de apoyo al TD 1

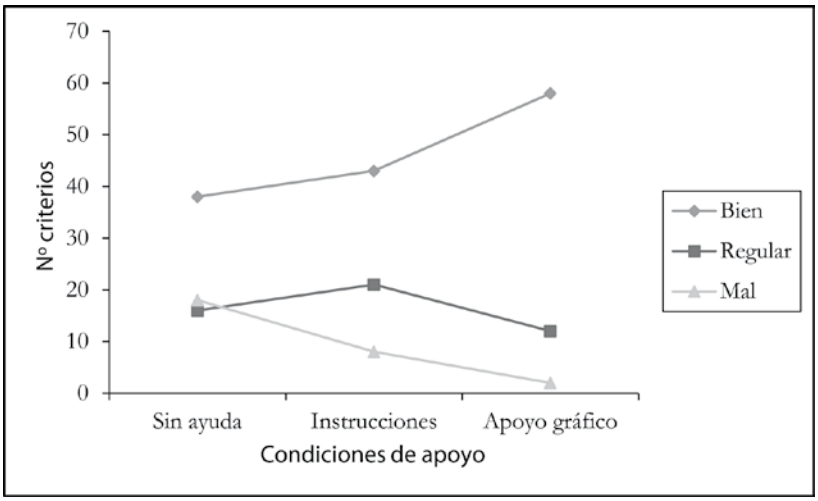


Gráfico 6.2. Número de criterios valorados como bien, regular y mal en las diferentes condiciones de apoyo al TD 2.

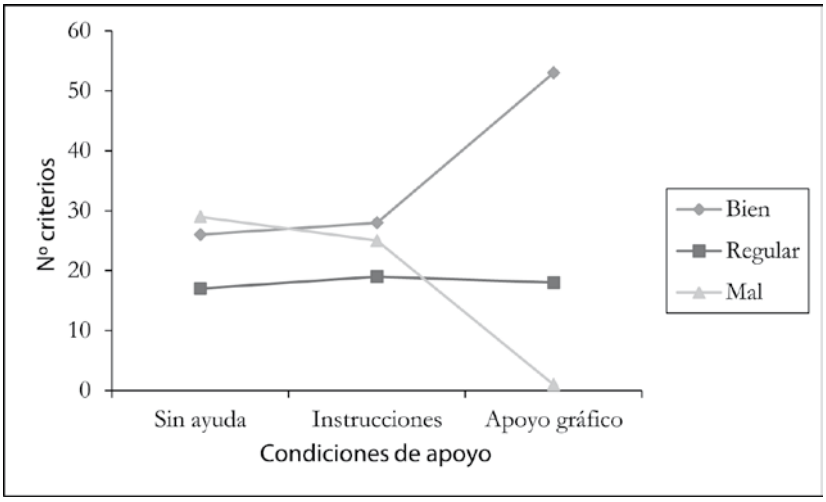
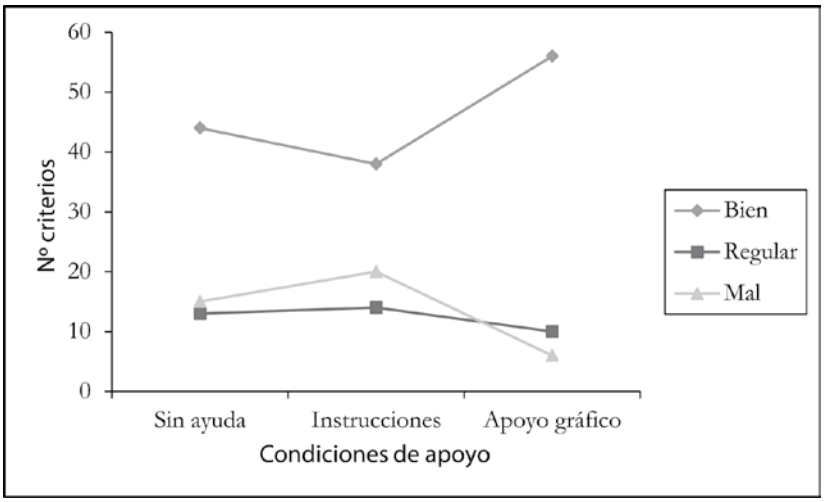


Gráfico 6.3. Número de criterios valorados como bien, regular y mal en las diferentes condiciones de apoyo al TD 3.



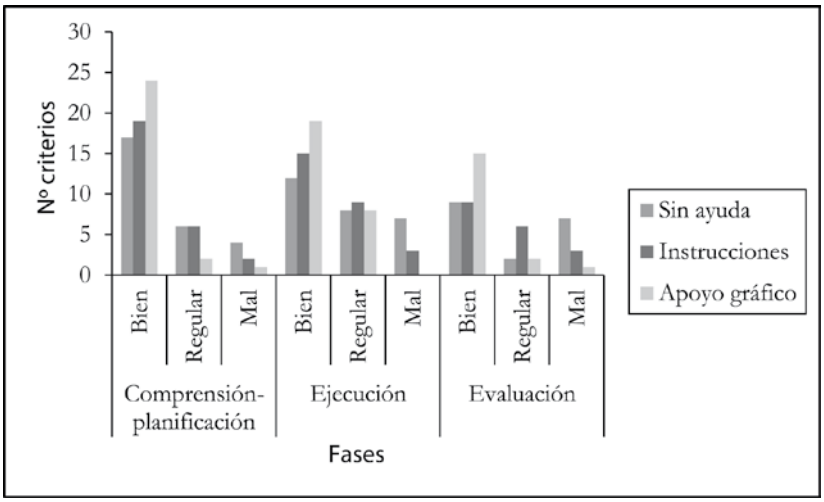
Por su parte, la cantidad de criterios realizados bien, regular y mal en cada tarea por condición de apoyo según las fases (comprensión-planificación, ejecución y evaluación) nos permite visualizar la influencia de las diferentes condiciones de apoyo en cada una de las fases de autorregulación.

En el caso del TD 1, si observamos el gráfico 6.4 apreciamos en cada condición de apoyo que la suma de criterios *bien* realizados es superior en todas las fases cuando se utiliza *apoyo gráfico*; mientras que el número de criterios valorados como *mal* es inferior al del resto de condiciones. Por otro lado, en la condición de apoyo con *instrucciones* verbales y en la condición de control (*sin ayuda)* el número de criterios bien valorados es bastante similar en todas las fases (gráfico 6.5).

Tabla 6.15. Número de criterios valorados como bien (B), regular (R) y mal (M) en las distintas tareas y condiciones de apoyo según cada fase correspondiente al TD 1.

Tarea	*Condición de apoyo*	*Planificación*			*Ejecución*			*Evaluación*		
Valoración de los criterios		B	R	M	B	R	M	B	R	M
Fotocopiar	Sin ayuda	4	5	0	3	5	1	3	0	3
	Instrucciones	4	4	1	3	5	1	2	2	2
	Apoyo gráfico	9	0	0	9	0	0	4	1	1
Obtener archivos	Sin ayuda	9	0	0	6	0	3	3	0	3
	Instrucciones	9	0	0	8	0	1	3	3	0
	Apoyo gráfico	6	2	1	4	5	0	5	1	0
Derivar	Sin ayuda	4	1	4	3	3	3	3	2	1
	Instrucciones	6	2	1	4	4	1	4	1	1
	Apoyo gráfico	9	0	0	6	3	0	6	0	0

Gráfico 6.4. Número de criterios valorados como bien (B), regular (R) y mal (M) según las distintas fases y condiciones de apoyo correspondiente al TD 1.



El mismo patrón se repite en el caso del TD 2 y el TD 3. La suma de criterios realizados bien en la condición de *apoyo gráfico* es superior a las restantes condiciones de apoyo en todas las fases. Así mismo, el número de criterios realizados bien, regular y mal es muy similar en las condiciones de apoyo *sin ayuda* e *instrucciones*. Tan sólo en la fase de ejecución se aprecian ciertas diferencias entre ambas condiciones, en un caso a favor de la condición de apoyo con instrucciones verbales y en el otro a favor de la condición de control, sin ayuda.

Tabla 6.16. Número de criterios valorados como bien (B), regular (R) y mal (M) en las distintas tareas y condiciones de apoyo al TD 2.

Tarea	*Condición de apoyo*	*Planificación*			*Ejecución*			*Evaluación*		
Valoración de los criterios		B	R	M	B	R	M	B	R	M
Fotocopiar	Sin ayuda	3	5	1	2	3	4	1	4	1
	Instrucciones	3	2	4	0	5	4	2	2	2
	Apoyo gráfico	5	4	0	3	6	0	5	1	0
Obtener archivos	Sin ayuda	5	0	4	1	2	6	2	1	3
	Instrucciones	6	1	2	3	4	2	0	3	3
	Apoyo gráfico	9	0	0	7	1	1	2	4	0
Derivar	Sin ayuda	5	0	4	3	2	4	4	0	2
	Instrucciones	5	1	3	5	1	3	4	0	2
	Apoyo gráfico	9	0	0	7	2	0	6	0	0

Gráfico 6.6. Número de criterios valorados como bien (B), regular (R) y mal (M) según las distintas fases y condiciones de apoyo correspondiente al caso 2.

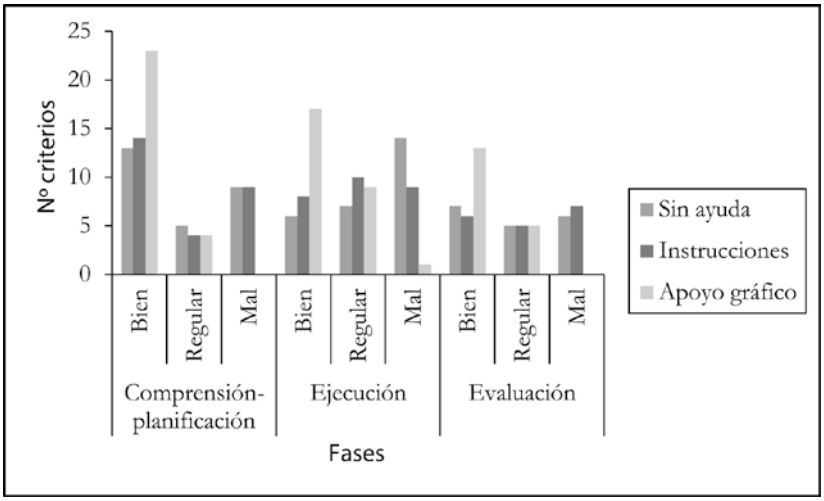
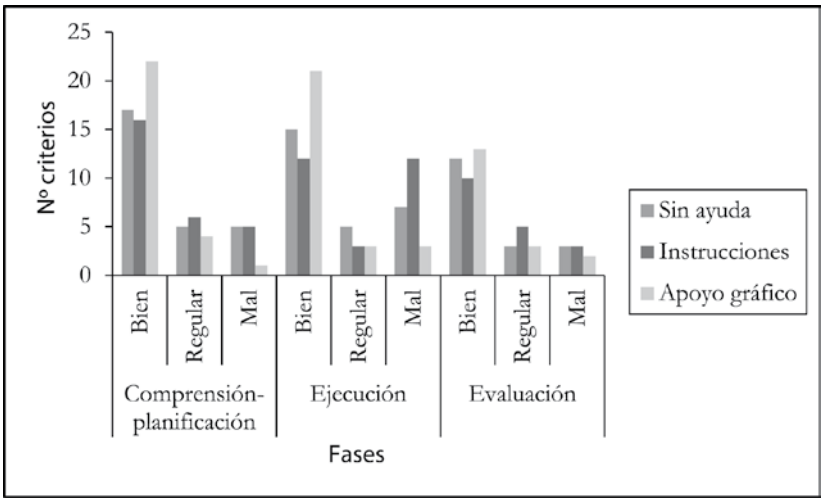


Tabla 6.17. Número de criterios valorados como bien (B), regular (R) y mal (M) en las distintas tareas y condiciones de apoyo al TD 3.

Tarea	*Condición de apoyo*	*Planificación*			*Ejecución*			*Evaluación*		
Valoración de los criterios		B	R	M	B	R	M	B	R	M
Fotocopiar	Sin ayuda	5	4	0	4	3	2	4	2	0
	Instrucciones	6	3	0	6	3	0	5	1	0
	Apoyo gráfico	8	1	0	7	2	0	3	3	0
Obtener archivos	Sin ayuda	9	0	0	8	0	1	5	1	0
	Instrucciones	7	1	1	3	0	6	2	2	2
	Apoyo gráfico	9	0	0	8	0	1	6	0	0
Derivar	Sin ayuda	3	1	5	3	2	4	3	0	3
	Instrucciones	3	2	4	3	0	6	3	2	1
	Apoyo gráfico	5	3	1	6	1	2	4	0	2

Gráfico 6.8. Número de criterios valorados como bien (B), regular (R) y mal (M) según las distintas fases y condiciones de apoyo correspondiente al caso 3.



Los datos anteriores reflejan dos posibles sesgos derivados del orden de ejecución de las tareas y condiciones de apoyo.

Por un lado, el orden de las condiciones de apoyo, podría haber producido un efecto de aprendizaje, al menos en el caso del apoyo gráfico. Por ejemplo, en el caso del TD1 el apoyo gráfico diseñado para la tarea de *obtener archivos* pudiera tener una influencia en que las demás condiciones de apoyo de esta tarea eleven el número de criterios bien realizados. En la tarea de fotocopiar del TD 2 se aprecia igualmente que el número de criterios bien realizados es inferior en la condición precedida al apoyo gráfico y superior en la condición posterior. Un efecto similar se aprecia también en el TD 3 en la tarea de obtener archivos. Estos datos sugieren que la utilización del apoyo gráfico en un primer momento pudiera haber generado mejores resultados de los esperados en las condiciones posteriores, como consecuencia de que los sujetos habrían *interiorizado* el recurso, es decir, habrían mejorado en algunos casos su capacidad de autorregulación de la tarea sin necesidad de utilizar un sistema de representación externa.

Por otro lado, los datos sugieren otro sesgo derivado de un efecto de *primacía* y *simplicidad* en la tarea de fotocopiar, derivado del orden y la complejidad de las demandas. Si examinamos las peticiones realizadas correctamente dentro de una misma demanda, se observa que estas tienden a ocupar el primer lugar, independientemente de la condición de apoyo y la dificultad (simple o compleja). Igualmente las fotocopias que los TD suelen realizar correctamente se corresponden a demandas de la modalidad simple, independientemente del lugar que ocupe en la demanda y de la condición de apoyo.

Los observadores registraron también algunos *incidentes críticos* que aporta información cualitativa sobre los procesos de autorregulación de los trabajadores con discapacidad. Concretamente se observaron diversas conductas autorregulatorias espontáneas, sin ayuda.

Por ejemplo, el TD 1, a pesar de que todavía no había recibido el apoyo gráfico en la tarea de fotocopiar, decidió por propia iniciativa registrar la demanda que se le ha solicitado en un papel. El TD 3 tomó la misma decisión, aunque sólo en la condición de apoyo posterior a la del apoyo gráfico, lo cual es un indicio de interiorización y generalización del recurso. En los tres casos se ha apreciado que no revisan la demanda cuando estos la consideran sencilla; lo cual, puede considerarse también una conducta estratégica espontánea.

4. DISCUSIÓN

En su ya clásico trabajo, Mank, Cioffi y Yovanoff (1997) hacían un llamamiento a la necesidad de investigar con más precisión el alcance, la práctica y el impacto del apoyo natural en los resultados de empleo. Los estudios que hasta la fecha han tratado de dar respuesta a esta necesidad se han centrado principalmente en los resultados globales de inserción laboral que consiguen estos programas de empleo con apoyo, así como en el grado de satisfacción que expresan trabajadores y empleadores. El objetivo de nuestro estudio, por el contrario, se dirigía a analizar la eficacia de dos estrategias de *apoyo natural* en un contexto laboral muy específico. Concretamente, nos propusimos comparar el efecto de las ayudas verbales que proporciona un compañero de trabajo con la utilización autónoma de recursos gráficos en papel, en el aprendizaje de tareas laborales muy específicas, que requieren un cierto grado de autorregulación. Estas condiciones de apoyo natural, sin la presencia de preparadores laborales, se han comparado además con una condición de control, en la que los trabajadores con discapacidad intelectual (TD) no recibían ningún tipo de ayuda.

De los resultados anteriormente expuestos se desprende que el uso de un *recurso gráfico* poco "invasivo", es decir, un material económico que se puede integrar fácilmente y sin producir alteraciones en la productividad del trabajador o de sus compañeros, contribuye a mejorar la autonomía y la eficacia de un trabajador con discapacidad intelectual ante tareas laborales de auxiliar administrativo, con cierta exigencia cognitiva. Los TD alcanzaron niveles de calidad relativamente altos y superiores a lo esperado tanto en el proceso de ejecución como en los resultados de tareas laborales de administración, que eran novedosas para ellos. Además, dichos niveles de desempeño laboral fueron superiores en todos los casos a los que obtenían en otras condiciones de apoyo natural, en la que, en lugar de permitírseles el acceso a los recursos gráficos, se les daba la posibilidad de solicitar ayuda a un compañero de trabajo sin discapacidad, que les proporcionaba *instrucciones verbales*. Los datos relativos al efecto de esta segunda condición de apoyo natural fueron similares a la condición de *control*, en las que los trabajadores don discapacidad no recibieron ningún tipo de ayuda.

Estos resultados siguen un mismo patrón en los tres sujetos, a pesar de que uno de ellos presentaba unas condiciones personales y de discapacidad, en principio, bastante diferentes a los otros trabajadores con discapacidad. Los resultados favorables a la condición de *apoyo gráfico* también se manifiesta con un patrón muy similar en las tres tareas laborales analizadas (fotocopiar, obtener archivos clasificados y derivar-orientar a usuarios), así como en las diferentes fases de realización de dichas tareas (comprensión-planificación, ejecución y evaluación).

La *hoja de registro*, en formato de tabla de doble entrada, resultó muy eficaz para ayudar a los TD acometer las demandas más complejas de fotocopias, que incluían peticiones concretas, relativas al número de caras, tipo de grapado, etc. Cuando los TD no contaban con este material no solían anotar dichas peticiones, con lo que normalmente no entregaban el producto adecuado. Si los compañeros de trabajo no estaban muy atentos, la rectificación se producía demasiado tarde, con el consiguiente gasto de copias.

El sistema de representación jerárquico, mediante *cuadrados concéntricos*, asociado a un archivador, facilitaba, no sólo la visualización de los criterios de clasificación de los archivos, sino procesos sistemáticos de búsqueda y comprobación. Cuando los TD no contaban con este material, a pesar de conocer los criterios de clasificación, tendían a realizar búsquedas asistemáticas o por ensayo y error, abriendo frecuentemente cajones y carpetas equivocadas, y sin revisar posteriormente si el archivo extraído se correspondía con la solicitud.

El *organigrama* de funciones, asociado a un *plano* de las dependencias, facilitó la tarea de *derivar y orientar* a los usuarios que solicitaban información específica sobre una función, cargo o dependencia del centro de trabajo. El plano proporcionaba un sistema externo de representación del espacio, compartido con el interlocutor. Muchas personas con discapacidad intelectual encuentran dificultades orientar espacialmente a otras personas, sobre todo cuando no tienen como referencia su propio cuerpo. Si a ello añadimos la escasa familiaridad con el edificio y que, sin la ayuda de un plano, dicha orientación debía realizarse sobre una representación mental compartida con interlocutor, la tarea podía resultar demasiado compleja. De hecho, cuando no tenían el apoyo gráfico a mano, los TD 1 y 3 repitieron en varias ocasiones conductas de ensayo y error, deambulando por las instalaciones sin rumbo fijo, hasta dar con el lugar que se le había solicitado. Sin embargo, cuando utilizaban el apoyo gráfico correspondiente a esta tarea se sentían seguros y orientaban a los usuarios de forma suficientemente precisa y sin necesidad de acompañarles físicamente a las dependencias que buscaban.

Una de las razones del potencial de aplicación de dichas herramientas en entorno laborales se relaciona con las mayores posibilidades del lenguaje gráfico para clarificar y recuperar ágilmente información relevante para la realización de la tarea (Duchastel, Fleury y Provost, 1988; Gete y Del Barrio, 1990), especialmente cuando las personas tienen más dificultades de utilización funcional de la lectoescritura. Un buen gráfico proporciona un esquema de observación, ya sea mediante la ordenación de elementos, flechas, signos gráficos, elementos que faciliten la discriminación visual (Prendes, 1995). Pero, no cabe duda de que los recursos gráficos utilizados en nuestra investigación involucran otros “ingredientes”, que aportan un *valor añadido* al apoyo de las habilidades de autorregulación. Se trata de sistemas externos de representación que, por un lado, ayudan a compensar las mayores limitaciones representacionales o de memoria de trabajo de algunas personas con discapacidad (en tareas con una elevada exigencia cognitiva); por otro lado, facilitan la planificación de la tarea, así como la evaluación posterior de la adecuación del producto obtenido a la demanda registrada.

En el apartado anterior hemos constatado, no obstante, la amenaza de posibles *sesgos*, que nos obligan a considerar estos resultados y conclusiones con prudencia. Dichos sesgos

podrían derivarse de la naturaleza y complejidad de las demandas, por un lado, y del orden de presentación de las condiciones de apoyo, por otro. En particular, hemos encontrado indicios que una influencia positiva de la condición de *apoyo gráfico* en los resultados de las siguientes condiciones (instrucciones verbales y sin ayuda), en las cuales se registró un ligero incremento del número de criterios bien realizados, en aquellas tareas en que las que la condición de apoyo gráfico se presentaba antes. Esta contaminación podría deberse a que los sujetos recuerdan e interiorizan aspectos representacionales o funcionales del apoyo gráfico, que les ayudan a realizar mejor la tarea, aún sin tener ya acceso físico ni visual al material gráfico.

Sin embargo, hay que hacer notar que las tres condiciones de apoyo estaban *balanceadas*, por lo que no hay razón para pensar que estas variables extrañas hayan tenido una influencia significativa en favor de una u otra condición. En todo caso, cabe suponer que las ventajas de la condición de apoyo gráfico hubieran sido aún mayores con una muestra y un diseño de investigación que hubiera permitido anular por completo dicha amenaza.

En todo caso, creemos que los resultados de este estudio pueden tener *implicaciones* relevantes de cara a la planificación de apoyos laborales a personas con discapacidad intelectual. En primer lugar, los resultados son congruentes con nuestra investigación preliminar (véase Becerra *et al*., 2008) en el sentido de la conveniencia de explorar las posibilidades de inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en puestos de trabajo vinculados a funciones y tareas relativamente complejas, no meramente mecánicas o rutinarias. Con el apoyo adecuado, los trabajadores con discapacidad intelectual pueden desarrollar las competencias cognitivas implicadas en la comprensión de instrucciones complejas, la planificación y autorregulación estratégica de las tareas, la utilización funcional de sistemas externos de representación (clasificación de datos y documentos, organigramas, planos, etc.).

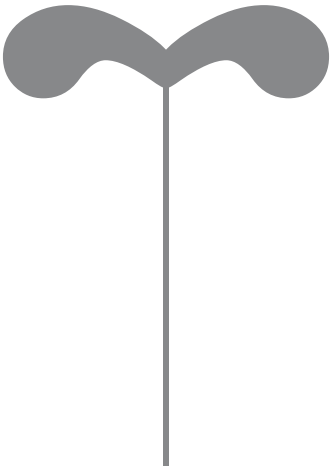
En segundo lugar, parece claro que, partiendo de un adecuado análisis de las habilidades cognitivas implicadas en cada tarea laboral, es posible generar, sin apenas coste, materiales gráficos sencillos, manejables, normalizados y poco “invasivos”, que facilitan la progresiva autonomía del trabajador, sin la dependencia de la ayuda de un preparador laboral y consumiendo poco tiempo de los compañeros que ejercen apoyo natural. Esta indudable ventaja contrasta con el elevado coste o la menor “manejabilidad” de otros recursos materiales de apoyo natural, que hemos examinado en páginas anteriores, basado en el uso de TIC. Como ya se ha explicado, la mayor parte de estos recursos se centran en clarificar y recordar al trabajador la secuencia ordenada de operaciones que comporta una tarea laboral. No hay razones para esperar que dichos recursos estimulen el aprendizaje autorregulado de dichas tareas, ni que puedan generalizarse fácilmente a otras que involucren secuencias de operaciones ligeramente diferentes.

En tercer lugar, las conclusiones de nuestro estudio inciden en la necesidad de revisar el papel de los preparadores laborales (apoyo especializado) y los compañeros de trabajo (apoyo natural) en el proceso de adaptación del trabajador con discapacidad a las tareas propias de su puesto de trabajo. Además de proporcionar formación dentro y fuera del puesto de trabajo o de supervisar el proceso de inserción laboral, el preparador laboral

puede constituir también una figura clave para la confección *ad hoc* de este tipo de recursos materiales, así como para la supervisión inicial de su uso por parte del trabajador con discapacidad intelectual.

Por último, los malos resultados de la condición de apoyo con *instrucciones verbales*, muy similares a la condición de control *sin ayuda*, ponen nuevamente de manifiesto las limitaciones de este tipo de apoyo, suministrado a demanda por compañeros de trabajo (sin conocimientos especializados de apoyo laboral). En algunos casos, el TD no solicita ayuda cuando la necesita. En otros casos, la ayuda verbal del compañero parece ser poco efectiva. Resultaba poco comprensible o demasiado directiva para que los TD tomaran consciencia del error que habían cometido y de cómo solucionarlo. Estas limitaciones afectaban particularmente a la fase de supervisión de las tareas, dado que los TD no solían revisar el producto que entregaban (para asegurarse de que se adecuaba a la demanda realizada). En definitiva, parece necesario estudiar en mayor profundidad el efecto de la interacción verbal entre los compañeros y los trabajadores con discapacidad intelectual en las situaciones laborales en las que estos últimos requieren ayuda, así como las necesidades de orientación y asesoramiento que los recursos humanos de apoyo natural manifiestan para ejercer dicha función.

conclusiones



CONCLUSIONES

La inserción laboral de personas con discapacidad es uno de los retos más importantes y complejos que en materia de empleo debe afrontar nuestra sociedad. Para ello las políticas de empleo deben tratar de conjugar apoyos educativos, económicos y sociales, con las necesidades derivadas de la actividad económica de las empresas en el mercado laboral, ya sea en un marco de empleo protegido o abierto. El *empleo normalizado con apoyo* es una de las apuestas más complejas y necesarias en este sentido, de cara a promover el desarrollo personal, así como una auténtica integración social de las personas con discapacidad.

Las personas con condiciones de discapacidad se encuentran, de hecho, en un grupo muy sensible de exclusión social, derivada, entre otras razones, de la falta de empleo. Un trabajo digno es necesario para adquirir una independencia económica y cumplir el derecho a una plena integración social. La Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), establecía en 1982 el marco normativo fundamental para llevar a la práctica esta necesidad social. Casi 30 años después, las tasas de actividad y de empleo entre el colectivo de personas con discapacidad han crecido sustancialmente, aunque aún deben hacerlo más, y deben mejorar las medidas para la adaptación del puesto de trabajo.

La innovación y la investigación sobre las medidas de acción positiva orientadas a compensar estas desventajas, es el horizonte que da sentido al presente trabajo. Para hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en el empleo es imprescindible estudiar cómo mejorar los recursos y estrategias del apoyo que estos colectivos necesitan para participar en el mundo laboral, de acuerdo con los principios de normalización y autodeterminación. Con estos presupuestos, los estudios teóricos y empíricos que se han expuesto en las páginas anteriores se centraban en dos objetivos fundamentales, que retomamos a continuación, junto con un resumen de las principales conclusiones.

1. CONCLUSIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE EMPLEO CON APOYO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Una primera finalidad de nuestro trabajo era revisar el estado de la cuestión científica y profesional del empleo normalizado con apoyo, particularmente en lo que respecta a las políticas, programas y otros tipos de iniciativas de empleo con apoyo de personas con discapacidad intelectual en nuestro país. En este sentido, en el capítulo II hemos recopilado y sintetizado una amplia información sobre las nuevas concepciones y modelos del *empleo con apoyo,* así como sobre los agentes y recursos más relevantes. De un modo singular, hemos revisado los antecedentes y la literatura científica reciente en torno al empleo con apoyo de personas con discapacidad intelectual.

En el capítulo III hemos realizado un extenso estudio teórico de casi una veintena de iniciativas de empleo con apoyo en nuestro país, basado no sólo en el análisis del material documental recopilado, sino también en entrevistas personales y telefónicas con los profesionales que las llevan a cabo. El análisis comparativo de dichas acciones nos ha permitido extraer algunas

conclusiones sobre el modelo y el perfil metodológico predominante en los programas de empleo con apoyo para este colectivo. Aunque la mayoría de los programas no encajan con claridad en ninguno de los modelos que se citan en la bibliografía especializada, predominan los programas con un fuerte componente de formación específica y transversal, previa o complementaria a la inserción laboral. En algunos casos se constata una clara influencia del modelo tradicional de *formación y emplazamiento* (*train and place*). En la mayoría de los programas se realiza un estudio más o menos *personalizado* de la adecuación de las personas con discapacidad intelectual a los puestos de trabajo, de acuerdo con los principios del *empleo a medida*. Además, se combinan acciones de apoyo dentro y fuera del puesto de trabajo (*in side, off side*). El apoyo laboral en el puesto de trabajo es proporcionado casi exclusivamente por el *preparador laboral*, figura clave de la inserción laboral en más del 90% de los programas, que frecuentemente actúa de un modo intermitente y reactivo. Sin embargo, a tenor de la información disponible, muchos programas carecen de acciones suficientemente sistematizadas, con objeto de seleccionar, diseñar y potenciar recursos humanos y materiales que realicen funciones de *apoyo natural*, cuando el preparador laboral se retira del puesto de trabajo.

2. CONCLUSIONES SOBRE LA EFICACIA DE RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES DE APOYO NATURAL

Esta última conclusión sugiere una línea de investigación e innovación, en la que sería interesante profundizar, de cara a continuar mejorando las acciones de empleo con apoyo. En este sentido, la segunda finalidad de nuestro trabajo era precisamente investigar la eficacia de recursos humanos y materiales de apoyo natural que puedan mejorar el rendimiento de trabajadores con discapacidad intelectual en puestos de trabajo que requieren ciertas competencias de autorregulación. Pretendíamos estudiar un tipo de empleo al que apenas ha tenido acceso este colectivo de personas con discapacidad, tradicionalmente ocupados en trabajos que requieren más bien una actividad física rutinaria. Como acabamos de comentar, una gran parte de los programas de apoyo laboral se fundamentan en la actuación de una reducida plantilla de especialistas (preparadores laborales) que acompañan o visitan a los trabajadores con discapacidad durante las primeras semanas de la inserción laboral. El hecho de que nuestra investigación se haya centrado explícitamente en el papel de los apoyos naturales no conlleva ningún desprecio por la valiosa labor que desempeñan estos profesionales. Pretendíamos, más bien, aportar nuevos datos que puedan ayudar a potenciar otros recursos sostenibles a largo plazo y de gran relevancia para facilitar la integración social de los trabajadores con discapacidad en sus entornos laborales.

Así, en el capítulo IV se exponen los resultados de un trabajo de investigación preliminar, en el que explorábamos los obstáculos y los efectos de un programa de apoyo laboral a personas con discapacidad intelectual en tareas administrativas en un servicio público. El programa combinaba actividades y recursos de apoyo *especializado* (desarrolladas por una preparadora laboral) y recursos, humanos y materiales, de carácter *natural*. Estos últimos consistían principalmente en materiales gráficos muy sencillos e integrables en el puesto de trabajo, que los trabajadores con discapacidad aprendieron a utilizar antes y durante el proceso de inserción laboral. La observación directa (mediante escalas de apreciación

y el registro de incidentes críticos) de las tareas laborales que los trabajadores realizaron, reveló una mejora progresiva en las habilidades de autorregulación, así como en los comportamientos estratégicos relacionados con la planificación, ejecución y autoevaluación de dichas tareas, a lo largo de las prácticas.

Aunque estos resultados ofrecen indicios positivos acerca de la posibilidad de entrenar y transferir a contextos laborales de empleo con apoyo habilidades de autorregulación, el carácter exploratorio del estudio (con sólo dos casos y un programa complejo) hacía necesario profundizar más específicamente en los recursos de apoyo natural que se habían ensayado: la ayuda verbal que pueden suministrar compañeros de trabajo (que ejercen funciones de apoyo natural), por un lado; y la introducción de recursos de apoyo gráfico a la autorregulación, por otro.

El capítulo V se ha centrado en documentar las características de ayuda verbal que los compañeros de trabajo proporcionan en situaciones típicas de aprendizaje, como el manejo de aparatos de oficina, a la que se tiene que enfrentar cualquier trabajador que accede a un empleo de auxiliar administrativo. En esta ocasión observamos la interacción de dichos apoyos naturales con tres trabajadores con discapacidad intelectual (diferentes a los que participaron en el estudio anterior). Los resultados sugieren que los compañeros de trabajo, a pesar de carecer de una formación específica, pueden proporcionar ayudas verbales de utilidad para el aprendizaje de tareas laborales relativamente complejas. Sin embargo, se constatan también ciertas carencias en el apoyo a los procesos de autorregulación de dichas tareas, de las que se desprenden necesidades de mejora, tales como: ayudar explícitamente a los trabajadores con discapacidad a tomar consciencia de las variables relevantes para la planificación de las tareas, y a generalizarlas a otras similares; solicitarles, al menos al principio, que comprueben la adecuación de los productos a la demanda concreta que se les realizó; graduar mejor los apoyos, de acuerdo con la mayor o menor dificultad de la tarea y la experiencia del trabajador con discapacidad; ceder progresivamente la responsabilidad de la tarea (en lugar de proporcionar tantas instrucciones directas, que a menudo no facilitan la autonomía del trabajador).

En el capítulo VI comparamos el efecto de las ayudas verbales de los compañeros de trabajo con la utilización autónoma de recursos gráficos en papel (similares a los que utilizamos en la investigación preliminar en el capítulo IV). En el estudio participaron otros tres nuevos trabajadores con discapacidad intelectual, que realizaban prácticas en empleo normalizado. Los resultados sugieren que el uso de un *recurso gráfico* poco "invasivo", es decir, un material económico que se puede integrar fácilmente y sin producir alteraciones en la productividad del trabajador o de sus compañeros, contribuye a mejorar la autonomía y la eficacia en tareas laborales que requieren ciertas competencias de autorregulación. En las condiciones de apoyo natural, en la que, en lugar de permitírseles el acceso a los recursos gráficos, se les daba la posibilidad de solicitar ayuda a un compañero de trabajo, que les proporcionaba *instrucciones verbales*, los resultados fueron peores y similares a la condición de *control*, en las que los trabajadores con discapacidad no recibieron ningún tipo de ayuda. Al final del capítulo se discuten algunas implicaciones relevantes de estos resultados de cara a la planificación de apoyos que faciliten la progresiva autonomía del trabajador con discapacidad intelectual.

Las conclusiones finales de nuestro estudio inciden, por tanto, en la conveniencia de revisar algunas funciones y estrategias de actuación, tanto de los preparadores laborales (apoyo especializado), como de los compañeros de trabajo (apoyo natural) en el proceso de adaptación del trabajador con discapacidad a las demandas laborales. Además, se suman a otros muchos estudios que ponen de manifiesto la posibilidad de incorporar a estos programas recursos innovadores que contribuyan a un empleo más normalizado para las personas con discapacidad.

3. LIMITACIONES Y LÍNEAS ABIERTAS DE INVESTIGACIÓN

El trabajo que hemos desarrollado forma parte de un proyecto de investigación más amplio, que no finaliza aquí. Actualmente nuestro grupo de investigación, que se ha visto ampliado en el número de miembros, está iniciando nuevos estudios, en el marco de dos proyectos de investigación complementarios, financiados por el IV Plan Regional de Investigación de la Junta de Extremadura y por el Programa Propio de Iniciación a la Investigación de la Universidad de Extremadura. La planificación de ambos proyectos ha surgido de los principales obstáculos, interrogantes y líneas abiertas de investigación, que derivan del presente trabajo de investigación, y que se esbozan en estas últimas páginas. Algunas de esas limitaciones tienen que ver principalmente con el contexto y el planteamiento de los objetivos de investigación, que enunciábamos al principio, así como sus implicaciones sociales y profesionales. Otras afectan más bien a la metodología y estrategias de investigación, que requieren una reconsideración en futuros trabajos.

En cuanto al contexto y los objetivos de los trabajos empíricos que se han desarrollado, debemos reconocer varias limitaciones. Los estudios se han centrado en un contexto profesional muy específico, un servicio público, y en tareas laborales relacionadas con el perfil de *Técnico en Gestión Administrativo*. Sin renunciar a nuestro objetivo de investigar el desempeño de trabajadores con discapacidad intelectual en tareas que requieren un alto nivel de autorregulación, es necesario replicar estos estudios en otros contextos, alejadas del sector público, y sometidas a diferentes condiciones laborales. De hecho, los entornos laborales del sector privado son ya los más comunes en este tipo de empleo con apoyo, de acuerdo con las políticas que se están impulsando de manera creciente en nuestro país, que confieren beneficios sociales a las empresas y entidades que cumplen con los niveles de empleados con discapacidad.

Otra decisión que evidentemente limita el alcance de nuestra investigación deriva de su enfoque, eminentemente cognitivo. Este hecho no supone, ni mucho menos un menosprecio de la importancia de otros aspectos, particularmente aquellos de índole emocional y cultural. En la amplia experiencia que hemos acumulado observando experiencias de inserción laboral de personas con discapacidad en una variedad de empleos y entornos socioculturales, hemos constatado, por ejemplo, la importancia de competencias sociales y emocionales de los trabajadores con discapacidad, tanto en la relación con los clientes, como con los compañeros de trabajo. En futuras investigaciones pretendemos abordar también este importante ámbito.

Los resultados de nuestra investigación sugieren la conveniencia de potenciar *apoyos naturales* en la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual. La figura del compañero de trabajo, que ejerce apoyo natural en la empresa ordinaria, se ha convertido, de hecho, en una figura clave en la adaptación del trabajador con discapacidad al puesto de trabajo. En un estudio empírico, actualmente en desarrollo, estamos explorando los obstáculos y necesidades de formación que los apoyos naturales encuentran cuando llevan a cabo la inserción laboral de un trabajador con discapacidad intelectual, sin que haya existido una preparación previa en el puesto de trabajo por parte del preparador laboral. En este mismo sentido, pretendemos también investigar la coordinación de este tipo de apoyos con la figura del preparador laboral; así como el proceso asunción de nuevos roles, por parte de este último agente, como encargado de supervisar y valorar el proceso de inserción laboral, al tiempo que ofrecer la ayuda necesaria a otros recursos humanos que ejerzan funciones de apoyo natural.

En cuanto a las limitaciones metodológicas, no cabe duda de la complejidad de extraer resultados sólidos sobre las variables que influyen en cualquier aspecto de la inserción laboral de personas con discapacidad. La mayor parte de los antecedentes, que hemos revisado en los capítulos anteriores, han basado sus conclusiones en datos de observación "indirecta", obtenidos a partir de encuestas a diversos agentes implicados en este tipo de procesos de inserción laboral (preparadores laborales, familia, compañeros de trabajo, etc.), que informaban de percepciones muy globales y retrospectivas sobre dicho proceso. En nuestra investigación hemos apostado, en cambio, por técnicas observacionales y de análisis del discurso, que permiten obtener una información más precisa y fiable, pero que presentan también evidentes limitaciones.

La observación de los procesos de inserción laboral es muy costosa, debido a la cantidad y complejidad de factores influyentes; a la dificultad de acceso a un número amplio de casos (por lo general, las empresas no tienen más de un trabajador con discapacidad en un puesto); así como a los problemas que conlleva una observación rigurosa en entornos laborales. De ahí que hayamos optado por diseños metodológicos de caso múltiple que presentan algunas amenazas. Quizá la más importante sea la historia de adaptación del trabajador al puesto de trabajo a lo largo del programa de apoyo laboral. Como ya se ha comentado, no podemos descartar que la evolución positiva observada en el desempeño laboral de los trabajadores con discapacidad no se debiera tanto a los apoyos suministrados, como a un proceso natural de aprendizaje y adaptación del individuo a las tareas laborales. En el último estudio hemos intentando controlar esta amenaza observando periodos muy breves e incorporando replicaciones múltiples y balanceadas de diferentes tipos de intervención o apoyo. Sin embargo, dado que dichas intervenciones podrían considerarse *irreversibles* o conllevaban aprendizaje, no podemos estar seguros de haber resuelto esta limitación. En futuras investigaciones sería necesario, por tanto, replicar estos estudios con un número mayor de casos y con otro tipo de diseños. Una alternativa que podría ser útil en este sentido se basaría en diseños de series de tiempo interrumpidas con variables dependientes no equivalentes. Se trataría de obtener longitudinalmente un número aún mayor de registros del desempeño laboral antes, durante y después de la aplicación del programa o de la introducción de un determinado tipo de apoyo. Dado que, por las razones que acabamos de esgrimir, es muy difícil conseguir otros sujetos que conformen un grupo

de control en condiciones laborales homogéneas, una alternativa más viable consistiría en observar paralelamente con los mismos sujetos otras variables o tareas no directamente relacionadas con los apoyos que se suministran (que supuestamente no deberían mejorar en la misma medida). A partir de aquí, una vez comprobado que la historia tiene una incidencia similar en ambas variables o tareas laborales antes de la intervención, podríamos confirmar los efectos de dichos apoyos, si observamos posteriormente una tendencia diferente en las series temporales de ambas variables.

referencias bibliográficas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alomar, E. & Cabré, M. (2005). El trabajo de jóvenes con discapacidad intelectual en entornos normalizados. *Revista Síndrome de Down: Revista Española de Investigación e Información sobre el Síndrome de Down, 22* (4), 118-124.

Alonso, F., Arroyo, J. M., Buil, M., Camacho, R., García, L. Revuelta, M., Revuelta, A. & Pérez, J. (1994). *Actualizaciones sobre integración laboral del minusválido psíquico.* Córdoba: PROMI.

Alonso Tapia, J., Mateos, M. & Gutiérrez, F. (1994). *Entrenamiento metacognitivo: desarrollo de programas para la mejora de la comprensión lectora y de los procesos de razonamiento*. Madrid: I.C.E. de la U.A.M.

Anthony, W.A. & Jasen, M. (1984). Predicting the Vocational Capacity of the Chronically Mentally Ill. *American Psychologist, 39* (5), 537-543.

Aradillas, M., Corrales, A., Díaz, R. M., Marín, J., Pérez, M. J., Pinto, M.C. & Sánchez, C. (1995). *Empleo y discapacidad psíquica. Hacia un modelo de intervención.* Sevilla: Junta de Andalucía.

Asociación Americana de Retaso Mental. (1997). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo.* Madrid: Alianza.

Asociación Psiquiátrica Americana (APA). (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.* Barcelona: Masson.

Baumgart, D. & Askvig, B. (1992). Job-related social skills interventions: suggestions from managers and employers. *Education and Training in Mental Retardation, 27*, 345-353.

Becerra, T.; Montanero, M.; Lucero, M. y González, E. (2008). Evaluación de un programa de apoyo laboral para trabajadores con discapacidad intelectual en tareas con elevada exigencia cognitiva. *Siglo Cero*, 39 (2), 63-81.

Bellamy, G. T., Rhodes, L. E., Mank, D. M., & Albin, J. M. (1988). *Supported employment: A community implementation guide*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Bellver, F. (1997). *The role of the job coach as facilitator of natural support*. Ponencia presentada en la 3rd Conference of the EUSE (European Union of Supported Employment). Organizada por The Norwegian Union of Supported Employment.

Bellver, F., Lloll, B., Rogeliló, R. & Serra, F. (1993). Un recurso eficaz para la inserción sociolaboral de personas con minusvalía. Una experiencia en la isla de Mallorca. *Siglo Cero, 24* (3), 15-24.

Berg, W. K., Wacker, D. P., & Flynn, T. H. (1990). *Teaching generalization and maintenance of work behavior.* Sycamore, IL: Sycamore Publishing Company.

Bergen, A. M. E., & Mosley, J. L. (1994). Attention and attentional shift efficiency in individuals with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 98*, 688-743.

Beyer, S. & Kilsby, M. (1997). Supported Employment in Britain. *Tizard Learning Disabilities Review*, *2*, 6-14.

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, aducators, teachers, and students. *Learning and Instruction, 7* (2), 161-186.

Bolton, B., Y Roessler, R. (1985). After the interview: How employers rate handicapped workers. *Personnel, 62(7)*, 17-24.

Borkowski, J. G. & Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. En M. Pressley, K.R. Harris & J.T. Guthrie (eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press.

Brandsford, J. D. & Stein, B. S. (1984). *The IDEAL problem solver*. New York: Freeman.

Brooke, V. & Sale, P. (1990). An Analysis of Job Duties Performed by Supported Employment Program Managers. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 34* (1), 53-60.

Brooke, V., Wehman, P., Inge, K. J., & Parent, W. (1995). Toward a customer-driven approach of supported employment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *30* (4), 308-320.

Brooker, D. (2004). What is person-centred care in dementia? *Reviews in Clinical Gerontology, 13*, 215-222.

Brown, G. & Yule, G. (1983). Teaching the Spoken Language. Cambridge. Cambridge University Press.

Butler, D. L. & Winne, PH. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research, 65* (3), 245-281.

Butterworth, J., Hanger, D., Kiernan, W. & Schalock, R. (1996). Natural supports in the workplace: Defining an agenda for research and practice. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 21*, 103-113.

Butterworth, J., Wthitney-Thomas, J. & Shaw, D. (1997). El cambiante papel de la instrucción basada en la comunidad: estrategias para facilitar apoyos en el lugar de trabajo. *Revista Siglo Cero, 28*(3), 15-24.

Canals, G. & Doménech, M. (1991). *Proyecto Aura. Una experiencia de integración laboral.* Barcelona: Ediciones Milan-Fundación Catalana Síndrome de Down.

Chen, C. C. (2002). *Employment outcome and use of natural support in supported employment*. Kaohsiung: Shiu-Jing.

CIE 10. (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Organización Mundial de la Salud. Madrid: Mediator. (ICD-10, International Classification of Diseases, 10th revision).

Cimera, R. E. (2007). Utilizing Natural Supports to Lower the Cost of Supported Employment. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD), 32* (3), 184-189.

Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 111–141). New York: Springer.

Cuesta, J. L., Del Hoyo, I., & García, F. (2002). Análisis y adecuación de los programas de empleo con apoyo para personas con autismo. En M. A. Verdugo, & F. B. Jordán de Urríes (Coordinadores), *Hacia la integración plena mediante el empleo. Actas del VI Simposio Internacional de Empleo con Apoyo* (pp. 187-199). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

Deutsch, D. (2003). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Prentice Hall.

Dileo, D., Luecking, R., & Hathaway, S. (1995). *Natural supports in action: strategies to facilitate employer supports of workers with disabilities.* Florida: Training Resource Network.

Douzinas, N., & Carpenter, M. (1981). Predicting the Community Performance of Vocational Rehabilitation Clients. *Hosp Community Psychiatry, 32*, 409-413.

Dowling, S., Manthorpe, J., Cowley, S., King, S. Raymond, V., Perez, W. & Weinstein, P. (2006). *Person-centred planning in social care. A scoping review*. London: King's College London.

Drake, R. E. (1998). Supported employment (Special issues). *Psychiatric Rehabilitation Journal, 22* (1).

Duchastel, R; Fleury, M. & Provost, G. (1988). Roles cognitifs de Timage dans l›apprentissage scolaire, *Bulletin de Psychologíe,* 41, (386), 667-671.

Duffy, S. (2004). In Control. *Journal of Integrated Care, 12*, (6), 7-13.

Eilam, B. & Aharon, I. (2003). Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology 28*, 304-334.

Ericson, I., Hellstrom, I., Lundh, U. & Nolan, M. (2001). What constitutes good care for people with dementia? *British Journal of Nursing, 10*, (11), 710-714.

Esteban, B. & Jordán de Urríes, F. B. (2006). Empleo con apoyo para personas con discapacidad intelectual y para personas con enfermedad mental. Comparación metodológica en dos proyectos piloto. *Siglo Cero, 37* (2), 63-78.

EUSE (European Unión of Supported Employment). (2005). *Folleto informativo y modelo de Calidad.* Belfast: EUSE.

Fabian, E. S., & Luecking, R. (1991). Doing it the company way: Using internal company supports in the workplace. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, *22* (2), 32-35.

Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device*. Baltimore: University Park Press.

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.

Feuerstein, R. & Rand, Y. (1974). Mediated Learning Experience: An outline of proximal etiology for differential development of cognitive functions. *Journal of International Council of Psychology*, *9-10*, 7-37.

Fidler, D. J., Most, D. E., & Guiberson, M. M. (2005). Neuropsychological correlates of word identification in Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities, 26*, 487-501.

Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. En W. Dickson. (Ed), *Children´s oral comunication skills*. New. York: Academia.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: LEA.

Flórez, J. (2003). La inserción de las personas con síndrome de Down en el trabajo. *Revista Síndrome de Down: Revista Española de Investigación e Información sobre el Síndrome de Down, 20* (3), 110-115.

Fornes, S., Rosenberg, H., Rocco, T., & Gallagher, J. (2006). *A Human Resource Development Performance Improvement Model for Workers with Mental Retardation in Supported Employment.* USA: Florida International University.

Forrester-Jones, R., Jones, S., Heason, S. & Di'Terlizzi, M. (2004). Supported Employment: A Route to Social Networks. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 17* (3), 199-208.

Gaylord-Ross, R. & Chadsey-Rusch, J. (1991). Measurement of work-related outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education, 25* (3), 291-304.

Gete, J.C. y Del Barrio, V. (1990). *Lenguaje gráfico.* Madrid: Alhambra Longman.

Gómez, M., Sabeh, E. (2000). *Calidad de vida: Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica.* Salamanca: INICO.

Grau, C. (1998). *Concepto de retraso mental y sus implicaciones educativas y rehabilitadotas*. España: Universidad de valencia. En http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/claudiaretraso.doc (Consultada 21/07/07 16:20).

Greenspan, S., & Shoultz, B. (1981). Why mentally retarded adults lose their jobs. Social competence as a factor in work adjustment. *Applied Research in Mental Retardation, 2*, 23-38.

Griffin, C., Hammis, D., Geary, T. & Sullivan, M. (2008). Customized Employment: Where we are; where we're headed. *Journal of Vocational Rehabilitation, 28*, 135-139.

Grossi, T. A., Banks, B. & Pinniyei, D. (2001). Facilitating Job Site Training and Supports: The Evolving Role of the Job Coach. En P. Wehman (Ed.), *Supported employment in business: Expanding the capacity of workers with disabilities*. TRN Publications: St. Augustine, Florida.

Hagner, D. C. (1992). The social interactions and job supports of supported employees. En J. Nisbet (Ed.), *Natural supports in school, at work, and in the community for people with severe disabilities* (pp. 217-239). Baltimore: Paul H. Brookes.

Hagner, D., Butterworth, J. & Keith, G. (1995). Strategies and barriers in facilitating natural supports for employment of adults with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20* (2), 112-120.

Hagner, D., Cotton, P., Goodall, S., & Nisbet, J. (1992). The perspectives of supportive co-workers: Nothing special. En J. Nisbet (Ed.), *Natural supports at home school and in the workplace for people with severe disabilities* (pp. 241-256). Baltimore: Paul H. Brookes.

Hagner, D., Rogan, P., & Murphy, S. (1992). Facilitating natural supports in the workplace: Strategies for support consultants. *Journal of Rehabilitation, 58* (1), 29-34.

Hanley-Maxwell, C. & Whitney-Thomas, J. (1995). A survey of supported employment agencies' quality improvement practices and training needs. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 39* (1), 25-41.

Haxby, J. V. (1989). Neuropsychological evaluation of adults with Down's syndrome: Patterns of selective impairment in non-demented old adults. *Journal of Mental Deficiency Research, 33*, 193-210.

Hill, J. W., Wehman, P., Hill, M., & Goodall, P. (1985). Differential reasons for job separation of previously employed mentally retarded adults. *Education and Training of the Mentally Retarded, 15,* 179-186.

Holland, J. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender.* Buenos Aires: Aique.

Hughes, M & Kingsford, M. (1997). A real job-with prospects: supported employment opportunities for adults with learning difficulties and disabilities. *FE Matters, 1* (13).

Inhelder, B. (1943). *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaur.* Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé *[El diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales.* Barcelona: Terranova.

Instituto Nacional de las Cualificaciones (2001). *Guía de la formación de profesionales en España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Consejo General de Fromación profesional.

Izuzquiza, D. (2005). El Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación apuesta por la inclusión de los jóvenes con discapacidad intelectual en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la UAM: un programa de formación para la inserción laboral. *Tendencias pedagógicas, 10,* 46-60.

Izuzquiza, D. (2006). *El ocio en las personas con síndrome de Down*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Jahoda, A., Kemp, J., Riddell, S. & Banks, P. (2008). Feelings about Work: A Review of the Socio-Emotional Impact of Supported Employment on People with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 21*(1), 1-18.

Jenaro, C., Mank, D., Doose, S., Bottonly, J. & Tuckerman, P. (2002). Supported Employment in the international context: An analysis of processes and outcomes. *Journal of Vocational Rehabilitation, 17* (1), 5-21.

Jordán de Urríes, F. B. & Verdugo, M. A. (2003). *El empleo con apoyo en España. Análisis de variables que determinan la obtención y mejora de resultados en el desarrollo de servicios.* Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Konig, A., & Schalock, R. (1991). Supported employment: Equal opportunities for severely disabled men and women. *International Labour Review, 130* (1), 21-37.

Kregel, J. (1994). *Natural supports and the job coach: an unnecessary dichotomy*. Newsletter RRTC (Fall) 1: Rehabilitation Research and Trainig Center at Verginia Commonwealth University.

Kregel, J., Wehman, P., & Banks, P. D. (1989). The effects of consumer characteristics and type of employment model on individual outcomes in supported employment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22,* 407-415.

Lagomarcino, T. R., Hughes, C., & Rusch, F. R. (1989). Utilizing self-management to teach independence on the job. *Education and Training in Mental Retardation, 24*, 139-148.

Laloma, M. (2007). *Empleo protegido en España. Análisis de la normativa legal y logros alcanzados*. Madrid: Ediciones Cinca.

Langford C. A. & Lawson S. (1994). Changes in assessment procedures for supported employment. *Assessment in Rehabilitation and Exceptionalit,1*, 307-322.

Leanch, S. (2002). *A supported employment workbook*. London: Jessica Kingsley.

Lee, M., Storey, K., Anderson, J. L., Goetz, L. & Zivolich, S., (1997). The Effect of Mentoring versus Job Coach Instruction on Integration in Supported Employment Settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 22* (3), 151-158.

Ley 13/1982 de 7 de Abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial Del Estado (BOE), 103*, 11106-11112.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado (BOE), 238*, 28927-28942.

Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado (BOE), 147*, 22437-22442.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE), 106,* 17158-17207.

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. *Boletín Oficial del Estado (BOE), 299,* 44142-44156.

Lindstrom, B., (1992). Quality of life: a model for evaluating health for all. *Soz Praventivmed*, *37*, 301-306.

Lipman, M. (1976). *El programa de filosofía para niños*. Madrid: La Torre

López, M. A; Marín, A. I. & de la Parte, J. M. (2004). La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación. Una reflexión sobre la práctica. *Siglo Cero, 210*, 45-55.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., & Cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports (10th ed.)*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano de M.A. Verdugo & C. Jenaro (en prensa). Madrid: Alianza Editorial].

Luckasson, R., Coulter, D. L. Polloway, E. A., Reiss, S. & Schalock, R. L. (1992). *Mental Retardation: definition, classification and systems of supoorts.* 9 ed. Washington (DC): American Association on Mental Retardation.

Luria, A. R. (1961). *The role of speech in regulation of normal and abnormal behavior*. Oxford: Pergamon Press.

Mank, D. (1997). El proyecto de investigación de apoyos naturales se consolida. En M. A. Verdugo, C. Caballo, F. B. Jordán de Urríes, M. Crespo, C. Jenaro, M. I. Tena, F. Sainz, & E. Díez (Comps.), *II Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Libro de Actas* (pp. 63-74). Salamanca: Instituto de Integración en la Comunidad.

Mank, D. (1998). Valores y empleo para personas con discapacidad. *Siglo Cero, 29* (4), 5-10.

Mank, D., Cioffi, A. & Yovanoff, P. (1997). Analysis of the typicalness of supported employment jobs, natural supports, and wage and integration outcomes. *Mental Retardation, 35* (3), 185-197.

Mank, D., Cioffi, A. & Yovanoff, P. (1998). Employment outcomes for people with more severe disabilities. *Mental Retardation, 36*(3), 205-216.

Mank, D., Cioffi, A., & Yovanoff, P. (2000). Direct supports in supported employment and its relation to job typicalness, coworker involvement, and employment outcomes. *Mental Retardation, 38 (6),* 506-516.

Mank, D., Oorthuys, J., Rhodes, L., Sandow, D. & Weyer, T. (1992). Accommodating Workers with Mental Disabilities. *Training and Development, 46* (1), 49-52.

Martin, C. R. & Elrod, G. F. (1989). The Story of Tim: A Descriptive Study of Placement Procedures in Rural Supported Employment. *Journal of Rural and Small Schools, 3* (2), 22-28.

Martínez, S. (1998). Tránsito y reconversión al empleo en la Comunidad. En SIMPROMI (Comps.), *Resumen de ponencias del IV Simposio Internacional de Empleo con Apoyo*. Tenerife: SIMPROMI.

McConnell, M. E. (1999). Self-monitoring, cueing, recording, and managing: Teaching students to manage their own behavior. *TEACHING Except. Child. 34* (2) 14-21.

McDermott, S., Martic, M., & Butkus, S. (1999). What individual, provider, and community characteristics predict employment of individuals with mental retardation? *American Journal on Mental Retardation, 104*, 346-355.

McGaughey, M. & Mank, D. (1999). Empirical evidence of systems change in supported employment. En G. Revell, K. J. Inge, D. Mank, & P. Wehman (Eds.), *The impact of supported employment for people with significant disabilities: preliminary findings from the National Supported Employment Consortium* (pp. 55-71). Richmond, VA: VCU-RRTC on workplace supports.

McGurk, S. R., & Mueser, K. T. (2004). Cognitive functioning, symptoms, and work in supported employment: A review and heuristic model. *Schizophrenia Research, 70*, 147-174.

Menchetti, B. & Flynn, C. C. (1993). Nuevas direcciones para la evaluación profesional. *Siglo Cero, 25* (3), 5-19.

Miano, M.M., Nalven, E.B., & Hoff, D. (1996). The Pachysandra Project: A public-private initiative in supported employment at the Prudential Insurance Company of America. *Journal of Vocational Rehabilitation, 6*, 107-118.

Migliore, A., Grossi, T., Mank D. & Rogan, P. (2008). Why do adults with intellectual disabilities work in sheltered workshops? *Journal of Vocational Rehabilitation, 28 (1),* 29-40.

Molina, S. (1994). *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Aljibe. Málaga.*

Montes, J. A., Ayala, I. & Atencio, D. F. (2005). Preparación para exámenes y aprendizaje autorregulado con estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico, 1* (5), 57-71.

Moon, M. S., Goodall, P., Barcus, M., & Brooke, V. (1986). *The supported work model of competitive employment for citizens with severe handicaps: A guide for job trainers*. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University, Rehabilitation Research and Training Center.

Moon, S., Inge, K., Wehman, P., Brooke, V. & Barcus, M. (1990): *Helping persons with severe mental retardation get and keep employment*. Baltimore, Ed: Paul H. Brookes.

Moore, C. L., Harley, D. A., & Gamble, D. (2004). Ex-post-facto analysis of competitive employment outcomes for individuals with mental retardation: National perspective. *Mental Retardation, 42*, 253-262.

Narbona, J. (2005). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos.* Barcelona: Masson.

Niemivirta, M. (1998). Individual differences inmotivational and cognitive factors affecting self-regulated learning: Apattern-oriented approach. En P. Nenniger, R. S. Jager & M. Wosnita (Eds.), *Advances in motivation* (pp. 32-42). Landau: Verlag Empirische Padagogik.

Nirje, B. (1980). The normalization principle. En R.J. Flynn, & K.E. Nitsh (Eds.), *Normalization, social integration, and community services*. Baltimore: University Park Press.

Nisbet, J. (1992). *Natural supports in school, at work and in the community for people with severe disabilities*. Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing Co.

Nisbet, J., & Hagner, D. (1988). Natural supports in the workplace: A reexamination of supported employment. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 13*, 260-267.

O'Brien, J. (1990). *Working on... A survey of emerging issues in supported employment for people with severe disabilities*. Syracuse: Responsive Systems Associates.

Ohtake, Y. & Chadsey, J. G. (2001). Continuing to describe the natural support process. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH), 26* (2), 87-95.

OMS (Organización Mundial de la Salud). (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).* Madrid: IMSERSO.

Orden de 13 de abril de 1994 por la que se dictan normas de desarrollo del Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. *Boletín Oficial Del Estado (BOE) 101*, 13207-13218.

Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial. *Boletín Oficial Del Estado (BOE) 86*, 13515-13517.

Paglino, P. (2001). *Using a multisensory environment.* London: David Fulton Publishers.

Palavicini, L. R. (2004). *Análisis de las barreras y apoyos para la inserción laboral de trabajadores con discapacidad en la empresa ordinaria.* Tesis Doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Palmer, G. A. (2006). Neuropsychological profiles of persons with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities, 27,* 299-308.

Parley, F. (2001). Person-centred outcomes: are outcomes improved where a person-centred care model is used? *Journal of Learning Disabilities, 5* (4), 299-308.

Parson, M. B., Reid, D. H., Green, C. W. & Browning, L. B. (2001). Reducing job coach assistance for supported workers with severe multiple disabilities: an alternative off-site/on-site model. *Research in Developmental Disabilities 21*, 151–164.

Perry, N. E. & Vandekamp, K. J. O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research 33*, 821-843.

Phelan, J. C., Link, B.G., Stueve, A., & Pescosolido, B. A. (2000). Public conceptions of mental illness in 1950 and 1996; Has sophistication increased? Has stigma declines? *Journal of Health and Social Behavior, 41* (2), 188- 207.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.

Pintrich, P. R., Smith, D., García, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.

Pokay, P., & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and learning strategies. *Journal of Educational Psychology, 82,* 41-50.

Pressley, M. & Afferbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Purser, H. R. M., & Jarrold, C. (2005). Impaired verbal short-term memory in Down syndrome reflects a capacity limitation rather than atypically rapid forgetting. *Journal of Experimental Child Psychology, 91*, 1-23.

Quecedo, J., Martín, L., Rodríguez, C. (2005). *Proyecto Brecha. Una experiencia innovadora de empleo con apoyo en la ciudad de Burgos.* Burgos: Equalbur; Asociación Síndrome de Down de Burgos.

Rapley, M. (2000). The social construction of «quality of life»: The interpersonal production of wellbeing revisited. En K.D. Keith & R.L. Schalock (Eds.), *Cross-cultural perspectives on quality of life* (pp. 15-172). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. *Boletín Oficial Del Estado (BOE), 106,* 13237-13243.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial Del Estado (BOE), 131,* 16179-16185.

Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. *Boletín Oficial Del Estado (BOE) 223*, 34293-34296.

Real Decreto 290/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan los enclaves laborales como medida de fomento del empleo de las personas con discapacidad *Boletín Oficial Del Estado (BOE), 45*, 8386-8391.

Real Decreto 1936/2004, de 27 de septiembre, por el que se modifica el Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan nacional de formación e inserción profesional. *Boletín Oficial Del Estado (BOE), 238,* 33208-33210.

Real Decreto 870/2007, de 2 de julio, por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo. *Boletín Oficial Del Estado (BOE) 168*, 30618-30622.

Reid, D. H., Green, C. W., & Parsons, M. B. (1998). A comparison of supported work versus center-based program services on selected outcomes for individuals with multiple severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH), 23,* 69-76.

Rey, N. (2007). Asociación BATA. Servicio de empleo para personas con (T.E.A.). M. A. Martínez, B. Jordán de Urríes, C. Cerdá & J. Gozálbez (Coordinadores), El camino hacia la Inserción Social. Actas del VIII Simposio Internacional de Empleo con Apoyo (pp. 133-138). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

Rhodes, L., Sandow, D., Mank, D., Buckley, J. & Albin, J. (1991). Expanding the Role of Employers in Supported Employment. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH), 16* (4), 213-217.

Rhodes, L. E. & Valenta, L. (1985). Industry-Based Supported Employment: An Enclave Approach. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH), 10* (1), 12-20.

Rodríguez-Picavea, A., Romañach, J. (2007). *La figura del Asistente Personal para la Vida Independiente y la Promoción de la Autonomía de las personas con diversidad funcional (discapacidad).* El camino hacia la inserción social. VI Simposio Internacional de empleo con apoyo. Valencia 7, 8 y 9 de marzo de 2007. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Colección Actas 4/2007. pp. 183-201. Disponible en web: http://sid.usal.es/mostrarficha.asp?id=18796&fichero=8.4.2

Rogan, P., Hagner, D, & Murphy (1993). Natural supports: Reconceptualizing job coach roles. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 18 (4), 275-281.

Rogers, C. R. (1958). The characteristics of a helping relationship. *Personnel and Guidance Journal, 37*, 6-16.

Rogoff, B. (2002). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Rojas, S. (2004). *Autodeterminación y calidad de vida en personas discapacitadas Experiencia desde un hogar de grupo.* Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral.

Rosenberg, H., & Brady, M. P. (2000). *JOBS – Job Observation and Behavior Scale examiner's manual.* Word Dale, IL: Stoelting.

Rusch, F. R. & Hughes, C. (1988). Supported Employment: Promoting Employee Independence. *Mental Retardation, 26* (6), 351-355.

Rusch, F., & Menchetti, B. M. (1981). Increasing compliant work behaviors in a nonsheltered work setting. *Mental Retardation, 19* (3), 107-111.

Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., de Sixte, R., Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación, 346*, 105-136.

Sanderson, H. (2000). *Person-centred Planning: Key Features and Approaches.* York: Joseph Rowntree Foundation.

Sanderson, H. (2003). Implementing person-centred planning by developing personcentred teams. *Journal of Integrated Care, 11*, (3), 18-25.

Schalock, R. L. (1990). Attempts to concetualize and measure quality of life. En R.L. Schalock (Ed.). *Quality of life: Perspectives and issues.* Washington, DC: American Association on Mentala Retardation.

Schalock, R.L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. En R. L. Schalock (Ed.), *Quality of life: Vol. 1. Conceptualization and measurement* (pp. 123-139). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Schalock, R.L. y Verdugo, M. A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano en 2003, Alianza Editorial].

Serra, F. (2004). *La presència del suport natural en els procesos d'inclusió laboral mijançant el model de treball amb suport (supported employment).* Palma: Universidad de las Islas Baleares.

Serra, F. & Bellver, F. (2002). El empleo con apoyo, la planificación centrada en la persona y las redes de apoyo. *Siglo Cero, 33* (199), 5-14.

Serrá, F. & Roselló, R. (2000). Estrategias de intervención en momentos críticos del proceso de integración socio-laboral, en programas de empleo con apoyo. *Siglo Cero 31* (188), 5-11.

Shea, T. M. y Bauer, A. (1999). *Educación especial. Un enfoque ecológico.* México: McGRAW-HILL.

Sowers, J. A. & Powers, L. (1991). *Vocational Preparation and Employment of students with physical and multiple disabilities.* Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

Sparrow, S. S., & Cicchetti, D. V. (1984). The behavior inventory for rating development (BIRD): Assessments of reliability and factorial validity. *Applied Research in Mental Retardation, 5,* 219-231.

Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10,* 349-367.

Storey, K., & Certo, N. J. (1996). Natural supports for increasing integration in the workplace for people with disabilities: a review of the literature and guidelines for implementation. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 40* (1), 62-76.

Su, C. Y., Lin, Y. H., Wu, Y. Y. & Chen, C. C. (2007). The role of cognition and adaptive behavior in employment of people with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities.* Doi: 10.1016/j.ridd.2006.12.001

Test, D. W. (1994). Supported employment and social validity. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 19* (2), 116-129.

Torrano, F. & González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2* (1), 1-34.

Trochim, W. M. K., Cook, J. A. & Setze, R. J. (1994). Using concept mapping to develop a conceptual framework of staff's views of a supported employment program for individuals with severe mental illness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62* (4), 766-775.

Unger, D. D., Parent, W., Gibson, K., Kane-Johnston, K. & Kregel, J. (1998). An Analysis of the Activities of Employment Specialists in a Natural Support Approach to Supported Employment. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 13* (1), 27-38.

Verdugo, M.A. (1989). *La integración, personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes. Elaboración y aplicación experimental de un programa conductua*l. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).

Verdugo, M. A. (1996). *El empleo con apoyo en España. En Proyecto AURA (Comps.), Resumen de ponencias del III Simposio Internacional de Empleo con Apoyo*. Barcelona: Proyecto AURA.

Verdugo, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero, 34* (1), 5-19. Madrid.

Verdugo, M. A. & Jenaro, C. (1993). Una nueva posibilidad laboral para personas con discapacidad. *Siglo Cero, 24* (3), 5-12.

Verdugo, M. A., y Jenaro, C. (1995). La formación profesional y la transición a la vida adulta. En M. A. Verdugo (dir.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras.* Madrid: Siglo XXI.

Verdugo, M. A. & Jordán de Urríes, F. B. (2001). *Panorámica del empleo con apoyo en España.* Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Verdugo, M. A., Jordán de Urríes, F. B. & Bellver, F. (1998). Situación actual del empleo con apoyo en España. *Siglo Cero, 29* (1), 23-31.

Verdugo, M. A., Jordán de Urríes, F. B., Bellver, F. & Martínez, S. (1998). Supported employment in Spain. *Journal of Vocational Rehabilitation, 11*, 223-232.

Verdugo, M. A., Jordán de Urríes, F. B., Jenaro, C. & Bellver, F. (1995). Supported employment in Spain. A quantitative approach. En IUSE (Comps.), *Resumen de ponencias de la II Conferencia de la European Union of Supported Employment EUSE*. Dublin: IUSE, Irish Union of Supported Employment.

Verdugo, M. A., Jordan de Urries, F. B., Jenaro, C., Caballo, C. & Crespo, M. (2006). Quality of Life of Workers with an Intellectual Disability in Supported Employment. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 19* (4), 309-316.

Verdugo, M. A. & Martín, M. (2002). Autodeterminación y calidad de vida en salud mental: dos conceptos emergentes. *Salud Mental, 25* (4), 68-77.

Verdugo, M. A. & Vicent, C. (2004). *Evaluación de la calidad de vida en Empleo con Apoyo: Proyecto ALSOI.* Salamanca: INICO.

Vicari, S. (2004). Memory development and intellectual disabilities. *Acta Paediatrica, 93,* 60-63.

Wehman, P., & Bricout, J. (1999). Supported employment and natural supports: A critique and analysis. En G. Revell, K.J. Inge, D. Mank, & P.Wehman (Eds.), *The impact of supported employment for people with significant disabilities: Preliminary findings from the National Supported Employment Consortium* (pp. 215-228). Virginia Commonwealth University Rehabilitation Research & Training Center on Workplace Supports. Richmond, VA: Author.

Wehman, P., Moon, S., Everson, J. M., Word, W. & Barcus, J. M. (1987). *Transition from school to work. New challenges for youth with severe disabilities*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

Wehman, P., West, M. & Kregel, J. (1999). Supported Employment Program Development and Research Needs: Looking Ahead to the Year 2000. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34* (1), 3-19.

Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training In Mental Retardation, 27,* 302-314.

Wehmeyer, M. L. (1996a). Self-determination in youth with severe cognitive disabilities: From theory to practice. En L. Powers, G. Singer & J. A. Sowers (Eds.), *Making your way: Building self-competence among children and youth with disabilities*. Baltimore: Brookes.

Wehmeyer, M. L. (1996b). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to chidlren youth and adults with disabilities? En D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Theory and practice*. Baltimore: Brookes.

Wehmeyer, M.L.; Kelchner, K. & Richards, S. (1996). Principales características de la conducta autodeterminada de las personas con retraso mental. *Siglo Cero, 27* (6), 17-24.

Wehmeyer, M. L., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M. & Hughes, C. (2003). The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms*. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 15* (1), 79-91.

Weinstein, C. E., Schulte, A. C. & Palmer, D. R. (1987). *LASSI: Learning and study strategies inventory*. Clearwater, FL: H.Y H. Publishing.

Werstch, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

West, M. D., Kregel, J., Hernandez, A. & Hock, T. (1997). Everybody's Doing It: A National Study of the Use of Natural Supports in Supported Employment. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 12* (3), 175-181.

Widaman, K. F., Gibbs, K. W., & Geary, D. C. (1987). Structure of adaptive behavior. I. Replication across 14 samples of nonprofoundly mentally retarded people. *American Journal of Mental Deficiency, 91,* 348-360.

Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated lerning. *Learning and Individual Differences, 8*, 327-353.

Winne, P. H. (1997). Experimenting to boots-trap self-regulated learning. *Journal of educational Psychology, 89*, 397-410.

Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. En B. Zimmerman, & D. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-38). Mawah, N. J.: Erlbaum.

Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. En: P. Pintrich, M. Boekaerts & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Orlando, FL: Academic Press.

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of Normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

Woodrow, P. (1998). Interventions for confusion and dementia 5: changing cultures. *British Journal of Nursing, 7* (21), 1329-1331.

Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievements. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-25). New York: Springer.

Zulma, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos*, *32* (2), 121-132.

Observatorio
estatal de la
Discapacidad

Observatorio estatal de la Discapacidad

Finalista de la Primera Edición
del Premio de Investigación
del Observatorio Estatal de la Discapacidad

María Teresa Becerra Traver
Manuel Montanero Fernández
Manuel Lucero Fustes

Observatorio estatal de la Discapacidad

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD

JUNTA DE EXTREMADURA
Consejería de Salud y Política Social

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD

CERMI
COMITÉ ESPAÑOL DE REPRESENTANTES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

UEX

futuex