

Transición de la escuela al trabajo y a la vida independiente

Cristina Jenaro Rio

Universidad de Salamanca

Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico

Todos los adolescentes tienen necesidades básicas que deben ser satisfechas: experimentar unas relaciones seguras con adultos, ser valorados miembros de grupos que se proporcionan ayuda y cuidados mutuos, convertirse en una persona competente que pueda afrontar las exigencias de la vida diaria en un prometedor futuro relacionado con el trabajo, la familia y la ciudadanía... No es inevitable que un adolescente pierda su autoestima y su interés por el aprendizaje... No es inevitable que padres y adolescentes experimenten conflictos, especialmente sobre asuntos cotidianos, y no es inevitable que jóvenes sin estudios universitarios no estén adecuadamente preparados para un puesto de trabajo.

(Takanishi, 1993. en Rush y Chadsey, 1998, p. 29).

Desde hace varios años, la transición de jóvenes con discapacidad a la vida adulta y al mundo del trabajo es objeto de interés y de estudio en numerosos países. Este proceso debe culminar en la posesión de un empleo útil y/o una actividad digna y en una autonomía personal, independencia y acceso al rango de adulto. Debe además posibilitar el desarrollo de una relaciones sociales y la participación en la vida de la colectividad y en actividades de tiempo libre. Por último, debe permitir al joven redefinir su papel en el seno de la familia (O.C.D.E. 1987). Sin embargo, existen varios obstáculos para el logro de estas metas. La situación del mundo laboral y las dificultades de acceso a un primer empleo, constituyen un problema aún mayor para jóvenes con discapacidad, tal y como confirman numerosos estudios (Consejo Económico y Social, 1995; Cooper, 1991; Corn, 1985; DeLoach, 1992; Galluf, 1992; Harris, 1986; Mueller y Wilgosh, 1991; Roessler, Fletcher y Price 1992; Rubin y Roessler, 1994).

La mayoría de estudiantes con discapacidades múltiples o severas están desempleados, variando las tasas de desempleo desde un 90% en algunos estudios hasta un 60% en otros (Rubin y Roessler,

1994). De ahí que se considere a estos jóvenes como uno de los subgrupos más desaventajados económicamente en la sociedad americana (Rubin, y Roessler, 1994). En nuestro país en 1986 la tasa de empleo en población con minusvalías era de un 13%, frente al 44,1% de la población general española.

Además determinados subgrupos se encuentran en inferiores condiciones en función de variables como el tipo de discapacidad o el género (Greenwood, Fletcher, y Johnson, 1991; Ondusko, 1991). En nuestro país las personas con deficiencias sensoriales presentan mayores niveles de inserción, seguidas por las personas con deficiencias físicas. Los mayores problemas de inserción se localizan en el colectivo de personas afectadas por deficiencias mixtas y, en menor medida, en personas con deficiencias psíquicas (Consejo Económico y Social, 1995).

En cuanto a las repercusiones del género, varios estudios indican que los emplazamientos profesionales ofrecidos a las mujeres incluyen trabajos de tipo interpersonal mientras que a los hombres se les ofrecen trabajos mecánicos o en la industria. Consecuencia de estos estereotipos son las diferencias subsiguientes en las tasas de

empleo en favor de los hombres, entre los clientes de rehabilitación masculinos y femeninos (DeLoach, 1989; Razzano y Cook, 1994). Esto lleva a algunos autores (Britt 1988; DeLoach, 1989) a concluir que la mujer con discapacidad experimenta un doble estigma en nuestra sociedad que da lugar a desigualdades en los servicios de rehabilitación y en los resultados de empleo finalmente obtenidos. En nuestro contexto las mujeres con discapacidad presentan una tasa de ocupación significativamente más baja que la de los varones con dichas limitaciones (Consejo Económico y Social, 1995).

Otros estudios inciden en aspectos formativos, como causa de estos inferiores resultados. En unos casos, los estudiantes con discapacidad reciben una deficiente formación y e información laborales, lo que repercute en sus oportunidades de empleo (Bagley, 1985; Tindall, 1987). En otros casos la formación profesional recibida está escasamente relacionada con las demandas del mercado laboral (Bowe, 1985; Roessler, Fletcher, y Price 1992). Otros trabajos aluden al fracaso escolar/educativo de estos estudiantes. Por ejemplo Lichtenstein (1993) habla de dificultades de aprendizaje y de fracaso escolar debido a problemas personales, y a preocupaciones sociales y familiares que producen bajos rendimientos y baja autoestima, lo que favorece la decisión de abandonar. Means y Farley (1987) indican que numerosos usuarios de centros de rehabilitación profesional no terminan sus estudios, situándose la tasa de abandono en un 55% aproximadamente. En opinión de los autores ello se debe a la ausencia de suficientes alternativas y a la inexistencia de un papel activo en la toma de decisiones sobre la formación que se desea cursar. En el Informe de 1994 sobre la situación del empleo de las personas con discapacidad (Consejo Económico y Social, 1995) se reitera que un factor indirecto de exclusión es la falta de preparación educativa. Ya sea por características de las propia discapacidad (por ejemplo, deficiencias psíquicas que afectan a la capacidad de aprendizaje) o por factores concurrentes (periodos prolongados de

hospitalización, imposibilidad de salir del domicilio, falta de recursos educativos especiales) los niveles educativos de este colectivo son bastante bajos. Tomando como referencia datos de 1986 (Consejo Económico y Social, 1995) casi un 54% de las personas con discapacidad entre los 6-64 años era analfabeta o carecía de cualquier tipo de estudios. Esta proporción ascendía a casi el 87% en el caso de personas con retraso mental y al 72% en personas con deficiencias mixtas. Las personas con deficiencias sensoriales en esos años contaban con niveles de estudios más elevados, seguidos por personas con deficiencias físicas. Además, los niveles de formación eran sistemáticamente superiores en el caso de los varones. No obstante es previsible que tanto los avances habidos hasta la fecha en materia de integración educativa (M.E.C. 1990, 1992a, 1992b) como los derivados de la elevación general del nivel formativo se hayan traducido en mejoras en la población general y en personas con sin discapacidad. Así, la LOGSE de 1990 trata de ofrecer una oferta educativa más acorde con la nueva realidad sociopolítica española y con el progreso científico-técnico. Esta Ley, además de prestar una mayor atención a la diversidad, plantea la necesidad de garantizar una oferta suficiente de programas específicos de Garantía Social dirigidos a aquellos alumnos que no pueda alcanzar los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (art. 23.2 y 3). Estos programas están demostrando su eficacia para fomentar la inclusión laboral de jóvenes en el mercado laboral. Otras modalidades formativas como la Formación Ocupacional regulada por el Real Decreto 3-5-1993, (núm. 631/1993 BOE 4-5-1993) en el que se presenta el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, o actividades formativas de tipo más ocupacional fomentadas por el INEM en colaboración con los Servicios Integrados para el Empleo (SIPES), presentan suficiente flexibilidad y adecuación para aquellos alumnos cuyas características les impidan acceder a la formación regulada por el Ministerio de Educación y Cultura. La comprensión de los factores que dificultan el

acceso al pleno empleo de jóvenes con discapacidad es el primer paso a la hora de poner remedios a esta situación. Además de las medidas legales antes comentadas, otras regulaciones tratan de promover la igualdad tras la constatación de situaciones de desventaja. Por ejemplo, el Real Decreto de 4 de septiembre de 1992 (B.O.E. 22-9-1992, art. 7) reserva el 3 % de las plazas universitarias a alumnos con minusvalía. Además el Real Decreto de 28 de mayo de 1993 (R.D 807/1993, B.O.E. 8 de junio) establece la adaptación de las pruebas de aptitud para el acceso a facultades, escuelas técnicas superiores y colegios universitarios, de personas con discapacidad.

Otras medidas recientes como son las expuestas en la directriz 19 del Plan de Acción para el Empleo (15 de abril de 1998) titulada "favorecer la inserción de los minusválidos en el trabajo", son importantes avances en la consecución de la igualdad. Este Plan, presentado ante la Unión Europea, contempla varias acciones para mejorar la capacidad de inserción laboral de las personas con discapacidad. Se propone así ofrecer una oportunidad laboral o de formación profesional ocupacional a 20.000 personas con discapacidad, adaptar la oferta formativa ocupacional y continua a las necesidades y peculiaridades de este colectivo y potenciar experiencias innovadoras de transición de la escuela a la vida laboral. Dentro de dichas experiencias innovadoras se incluye crear empleos adaptados, apoyar y mejorar la fiscalidad de los empleos ordinarios y autónomos para los Centros Especiales de Empleo, impulsar las cooperativas de integración social en empleos de proximidad para atención a personas dependientes, favorecer la creación de microempresas, mejorar el cumplimiento y el sistema de la cuota de reserva de trabajadores discapacitados y regular fórmulas de empleo de protección especial (enclaves, empleo con apoyo, etc.). Asimismo, contempla el establecimiento de nuevos sistemas de colaboración entre Centros Especiales de Empleo y empresas ordinarias, la eliminación de barreras y adaptación del puesto de

trabajo y de la formación, y la participación de los Agentes Sociales en la contratación, mantenimiento y promoción de los trabajadores discapacitados.

Por otro lado, recientes iniciativas (El País, 1998) para potenciar la contratación estable de mujeres en sectores donde está infrarrepresentada (por ejemplo, en el grupo de trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería, en los que su participación es del 7,5%) suponen importantes pasos para fomentar la equiparación de oportunidades, que favorecerán también a las mujeres con discapacidad.

No obstante, es necesario continuar profundizando en acciones encaminadas a mejorar la situación laboral de estos ciudadanos, potenciando un empleo lo más normalizado posible (Verdugo, Jordán y Bellver en prensa). Por ejemplo, en el Plan de Acción para el Empleo (15 de abril de 1998) antes comentado se prevé una inversión de 23.000 millones de pesetas. De éstos, alrededor de un 27% se destina a la creación de puestos en Centros Especiales de Empleo, casi un 9% se dedica para promover la reinserción profesional, un 5,4% se emplea para fomentar empleos de proximidad, y un 4,5% se destina para alternativas novedosas como son el empleo con apoyo o los enclaves. Así pues, si bien el Plan constituye un avance importante, puede apreciarse un desequilibrio entre las cantidades destinadas a alternativas de empleo segregadas, frente a alternativas de trabajo en entornos ordinarios. Es también necesario apoyar más activamente el proceso de transición. En los Estados Unidos, por ejemplo, se han promulgado leyes específicamente destinadas a mejorar los resultados de la transición de estudiantes con y sin discapacidad al mundo laboral. Así en 1994 la Ley de Oportunidades Escuela-Trabajo (Ley Pública 103-239) autorizó fondos para establecer una estructural nacional que ayudara a los sistemas educativos de los diferentes Estados a crear nexos con la comunidad para apoyar la transición de la escuela a la vida adulta. Los objetivos de esta legislación son en primer lugar, fomentar el deseo de los estudiantes

de permanecer en la escuela y de rendir adecuadamente. En segundo lugar, combinar un currículum académico y profesional y enseñar en contextos reales. En tercer lugar, fomentar la educación post-secundaria y las oportunidades laborales para jóvenes mediante acuerdos de cooperación entre escuela, estudiantes, familias, empresas, organizaciones de la comunidad y otras instituciones educativas. Recientes investigaciones sugieren mejoras a la luz de estos esfuerzos (Benz y Lindstrom, 1997; Ben, Yovanoff y Doren, 1997). Sin embargo, aún queda un largo camino por recorrer. Así, mientras que la intención legislativa es clara y las reformas de Escuela al Trabajo proporcionan la estructura y posibilidades para unificar los sistemas educativos, la educación general y los profesores de educación especial continúan manteniendo caminos paralelos y ampliamente separados (Mank, Osborn y Held, 1998). Este comentario es igualmente aplicable en nuestro país.

Para fomentar la transición con éxito a la vida adulta no basta con conocer las causas y con emprender reformas legislativas. También es necesario el esfuerzo de todos los implicados para lograr esta meta. Ello requiere un trabajo en equipo en el que se compartan los mismos principios u objetivos, se definan responsabilidades y se pongan en marcha acciones concretas a lo largo del proceso de preparación para la vida adulta. Éste debe empezar cuando el estudiante está en Educación Secundaria (Moon, Inge, Wehman, Brooke y Barcus, 1990; Verdugo y Jenaro, 1994) o al menos, una vez que accede a una formación profesional especial o específica. Es fundamental que las metas y objetivos de los programas individualizados de transición reflejen las prioridades y estilos de vida deseados por el estudiante y por sus padres o representantes, ya que en caso contrario es probable que no se alcancen las metas propuestas (Wehman, Moon, Everson, Wood y Barcus, 1987). Es indispensable crear una red de relaciones entre agencias o servicios públicos y privados que evite la duplicación o interferencias, cuando no lagunas, en

la provisión de servicios (Verdugo, 1986; Verdugo y Jenaro, 1994; Wehman, Moon et al., 1987; Wehman y Revell, 1997).

El proceso de planificación implica una serie de pasos que se han de acometer desde la etapa de Secundaria. Estos podrían resumirse como sigue: 1) Organización del equipo, esto es, identificar a las personas responsables del mismo tanto del ámbito escolar como de servicios para adultos, 2) mantenimiento de una reunión inicial, en la que se establezcan los valores que regirán el proceso, 3) planificación y puesta en marcha los objetivos de la transición, 4) revisión del programa, mediante reuniones periódicas al tiempo que se reduce progresivamente la implicación de personal escolar y se va incrementando la implicación de personal de servicios para adultos; y, 5) mantenimiento de una reunión final, en la que se establezcan los apoyos necesarios que garanticen oportunidades de empleo, recreo y de vida en la comunidad (Verdugo y Jenaro, 1994; Wehman, Wood, Everson, Goodwyn y Conley, 1988).

Además, la dilatada experiencia en otros países sobre experiencias de transición eficaces, puede ayudarnos a establecer las variables que caracterizan a un programa de transición eficaz. En la Tabla 1 presentamos algunas de las más ampliamente mencionadas (Benz y Lindstrom, 1997; Berkell y Brown, 1989; Halpern, 1993; Verdugo y Jenaro, 1994; Rush y Chadsey, 1998; Wehman, 1997; Wehmeyer, 1998).

Tabla 1. Características de programas de transición eficaces

- | | |
|-----|---|
| 1. | Planificación de la transición centrada en el estudiante. |
| 2. | Implicación familiar. |
| 3. | Colaboración. |
| 4. | Integración del programa. |
| 5. | Orientación profesional. |
| 6. | Currículum funcional basado en la comunidad. |
| 7. | Entrenamiento en habilidades sociales. |
| 8. | Provisión de experiencia laboral remunerada. |
| 9. | Formación continuada a los profesionales. |
| 10. | Evaluación de la eficacia de los programas. |

Kohler (1993), después de revisar la literatura existente sobre las prácticas de transición consideradas más adecuadas, concluye que la orientación profesional, la implicación de los padres, la cooperación entre agencias, y la existencia y provisión de servicios son las características más comúnmente citadas. Otras prácticas incluyen el entrenamiento en habilidades sociales, la provisión de experiencia laboral remunerada y la planificación individualizada de la transición. Por último, y aunque en menor medida, características como la planificación temprana, el énfasis en el empleo integrado, la utilización de un currículum funcional basado en la comunidad, el emplazamiento de estudiantes en trabajos que permitan un desarrollo de carrera, la formación continuada a los profesionales, y la evaluación de la eficacia de los programas son también indicadores de calidad en los resultados obtenidos (Rush y Gadsey, 1998). Mas recientemente Kohler (Kohler, 1996) organizó las características que determinan el éxito en la planificación de la transición en torno a cinco factores: planificación de la transición centrada en el estudiante, implicación familiar, colaboración, desarrollo del estudiante, e integración del programa. A continuación comentamos cada uno de estos aspectos.

Una planificación de la transición centrada en el cliente ha de estar basada en las necesidades, preferencias e intereses de éste. El estudiante ha de ser un participante activo en el diseño de su educación y de sus servicios de transición (Wehmeyer, 1998). Ello debe de empezar al menos a los 14 años, y antes si es necesario (Verdugo y Jenaro, 1994). Esta planificación debe dar lugar a la obtención de un perfil personal del estudiante y de un plan de futuro que aborde aspectos como el empleo, condiciones de vivienda y participación en actividades recreativas. Además debe especificar el grupo de personas que apoyarán al estudiante para lograr ese objetivo. Finalmente, debe incluir un plan de acción escrito que especifique quien asumirá la responsabilidad de analizar los progresos y su logro en los plazos previstos (Benz y Lindstrom, 1997).

La implicación de los padres y de la familia en la planificación y puesta en marcha de los servicios de transición no siempre es fácil y puede requerir de facilitadores. Deben promoverse reuniones periódicas con los padres y se les ha de ofrecer orientación y ayuda para que puedan elaborar expectativas ajustadas a las posibilidades de sus hijos (M.E.C., 1992a; Verdugo y Jenaro, 1994). La actividad de formar a los padres sobre todo lo que supone el proceso de transición debe empezar al menos desde la Educación Secundaria (Moon et al., 1990). Es esencial que se fomente su participación activa en equipos de trabajo, a todos los niveles (estudiante, comunidad, estatal, federal). Para ello puede ser preciso en algunos casos ofrecerles una formación en áreas similares a las requeridas por el estudiante. Dicha formación puede referirse a la promoción de la autodeterminación y auto-ayuda, a la información sobre agencias y servicios, así como sobre aspectos legales (Hanley-Maxwell, Mayfield y Whitney-Thomas, 1998).

Otro de los aspectos clave es la colaboración. Además de la familia y del estudiante, muchos otros deben estar implicados. El personal escolar, empresarios, representantes de agencias locales o estatales (por ejemplo, servicios de rehabilitación) y grupos de autoayuda son algunos de los posibles colaboradores. Es fundamental que todos ellos participen de las mismas metas y objetivos y que exista un claro entendimiento de las funciones de unos y otros.

Para potenciar el desarrollo del estudiante es necesario ofrecerle una formación profesional y académica que favorezca la autodeterminación y la adquisición de habilidades sociales, de ocio y tiempo libre y de vida independiente (Verdugo y Jenaro, 1994, etc.). Para ello se les ha de ofrecer un currículo que incluya una formación profesional y vocacional longitudinal y un entrenamiento relacionado con y basado en la comunidad. Debe también contemplar la integración de servicios que permitan el desarrollo profesional (Terapia ocupacional, terapia física, y terapia del lenguaje, entre otros) y la creación de nexos entre agencias

para continuar con la educación y experiencia profesional.

Por último es necesario organizar los sistemas educativos y los programas individuales de modo integrado. La existencia de un plan estratégico relacionado con la comunidad, la inclusión de personal capacitado, y un eficaz uso de recursos son algunas de las estrategias que favorecerán el éxito del programa. Además se deben aprovechar todas las oportunidades de integrar a jóvenes con discapacidades en programas destinados para jóvenes sin limitaciones funcionales.

En definitiva, el acuerdo entre los participantes sobre los seis principios básicos, así como sobre los resultados esperados y las características que potenciarán su consecución, permitirá la puesta en marcha de acciones coordinadas que desemboquen en una inserción laboral. Además, en las diferentes fases de configuración y puesta en marcha del equipo de transición, se han de abordar varias tareas, como veremos a continuación.

Organización del equipo: Miembros y principales funciones

El equipo de planificación de la transición debe estar formado por el estudiante y su familia, el orientador, maestros, representantes de empresas de la comunidad y de agencias de servicios para adultos, así como de la administración educativa y de educación post-secundaria. Cada uno de los miembros debe asumir ciertas responsabilidades (Mank, Osborn, and Held, 1998).

Los primeros implicados en el equipo de planificación de la transición han de ser los propios estudiantes. Sus principales funciones han de ser, entre otras, participar activamente en las reuniones, recopilar información sobre proyectos relacionados con el trabajo, así como sobre sus habilidades y escribir su curriculum vitae. Igualmente han de establecer contactos con empresarios, entrevistarse con diferentes personas y desarrollar sus preferencias profesionales.

Por su parte, los asesores u orientadores deben llevar a cabo una planificación educativa y profesional centrada en el estudiante. Han de tener conocimientos sobre posibilidades de adaptación y accesibilidad en educación superior, así como sobre aspectos específicamente relacionados con estudiantes con discapacidades. Cuando sea necesario deben participar en reuniones entre agencias.

Las funciones de los padres son, entre otras facilitar el acceso a las empresas, comprender lo que significa la transición, la reforma educativa, y diferentes aspectos legales. Deben igualmente ayudar a los estudiantes a recopilar información, apoyarlos en la exploración de profesiones y tratar con ellos el tema de la transición desde los inicios de su planificación.

Los profesores deben participar en seminarios relacionados con la empresa y la industria y en reuniones entre agencias, deben asimismo invitar a las empresas a colaborar en el diseño del curriculum. Han de introducir en la enseñanza ejemplos concretos relacionados con el mundo laboral, enseñar y reforzar adecuados hábitos laborales y enfatizar el trabajo en equipo y la comunicación. Deben también invitar a los empresarios a dar charlas en el aula y proporcionar experiencias prácticas relacionadas con el futuro laboral.

Las empresas de la comunidad han de participar en consejos asesores y en reuniones entre agencias, acudir a las escuelas, y proporcionar experiencias de trabajo para profesores y estudiantes, entre otras responsabilidades. Por su parte la administración educativa debe participar en consejos asesores y en reuniones entre agencias y proporcionar liderazgo y apoyo al personal. Igualmente ha de fomentar los nexos con la comunidad y coordinar la financiación.

Las agencias de servicios para adultos deben asistir a reuniones de planificación educativa y profesional, colaborar con los educadores en el desarrollo laboral y en el establecimiento de contactos con las empresas, participar en reuniones entre agencias, coordinar, en su caso,

diferentes fuentes de financiación, planificar y proporcionar servicios de transición evitando solapamientos, asesorar a los estudiantes y a sus familias y difundir la información.

Finalmente, los educadores de post-secundaria (formación profesional, universidad, etc.) deben incluir en sus programas educativos contenidos y procesos académicos y profesionales. Igualmente, han de comprometerse con la transición y con los contenidos y procesos que ello implica. En su actividad docente deben abordar aspectos relacionados con la discapacidad e invitar a conferenciantes con limitaciones funcionales. Deben asegurarse de que las instalaciones educativas son accesibles y de que ningún estudiante es objeto de discriminación debido a su discapacidad. Cuando sea necesario, han de proporcionar información sobre servicios y apoyos disponibles para estos jóvenes, participar en reuniones con las empresas y entre agencias y trabajar con los orientadores para proporcionar información sobre diferentes alternativas, servicios y apoyos disponibles.

Principios para una adecuada transición

La segunda fase de la planificación de la transición requiere el mantenimiento de una reunión inicial en la que se establezcan los valores que regirán el proceso. Steere y colaboradores (Steere, Pancsofar, Wood y Hecimovic, 1990) han desarrollado lo que denominan los "principios de la responsabilidad compartida" para enfatizar la necesidad de que todas las partes se adhieran a un conjunto consistente de principios rectores. Estos principios son:

1. Los estudiantes y sus familias deben estar incluidos en el equipo de planificación como iguales y colaboradores
2. Los estudiantes deben aprender durante sus años escolares habilidades funcionales relacionadas con la comunidad
3. Los servicios deben preparar apoyos, no personas. Es decir, no se trata de "organizar" la

vida de una persona, sino de trabajar con ella para determinar las ayudas que pueden crear la diferencia en la consecución de la independencia.

4. El equipo de planificación debe establecer y mantener todas las conexiones necesarias con los servicios para adultos y con las fuentes de financiación

5. Una de las metas fundamentales del equipo de planificación es asegurar que cada estudiante logre un empleo remunerado en la comunidad.

6. La planificación de la transición debe desembocar en experiencias de empleo que permitan a los estudiantes lograr una mejora en la calidad de vida.

Objetivos y Resultados de la transición

Un tercer paso en el proceso de transición requiere establecer los objetivos del programa y su puesta en marcha. Aunque dichos objetivos irán experimentando variaciones en función de la edad cronológica del estudiante y del nivel educativo en el que se encuentre, es posible establecer unas metas comunes que guiarán los esfuerzos a corto y medio plazo. El trabajo conjunto debe desembocar en resultados a tres niveles. En primer lugar, debe permitir el logro de un empleo y su mantenimiento y desarrollo de carrera en el medio más normalizado posible. Dicho empleo debe caracterizarse por un salario, un horario y unas condiciones de contratación lo más normalizadas posible (Mank, Cioffi, and Yovanoff, 1997a, 1997b). En segundo lugar, debe derivar unos adecuados resultados en términos residencial/vivienda. En tercer lugar, debe asegurar el logro de un estatus social e interpersonal lo más normalizado posible, en áreas como las relaciones afectivas y de pareja, y la participación en actividades recreativas y en actividades de la comunidad. En definitiva, debe tener como meta el logro de la calidad de vida, término que si bien ha sido definido de diversas maneras y con muy diversos fines, puede utilizarse como marco conceptual para valorar los resultados de la transición (para un análisis exhaustivo, consúltase Halpern, 1993).

Dos metas fundamentales son la integración laboral y la vida independiente. El diseño de las alternativas instruccionales que den respuesta a los objetivos previstos requiere varios pasos (Benz y Lidstrom, 1997). En la Tabla 2 se resumen la secuencia y fases de este proceso.

Tabla 2. Pasos en la preparación de un estudiante para la transición

- | |
|---|
| • Identificar intereses y capacidades del estudiante |
| • Ayudar a los estudiantes a desarrollar, poner en marcha y evaluar un programa instruccional |
| • Crear oportunidades de empleo: |
| • Desarrollar relaciones continuadas con empresarios de la comunidad |
| • Lograr buenos emparejamientos estudiante/trabajo |
| • Proporcionar apoyos en el trabajo |
| • Crear oportunidades de vida independiente: |
| • Proporcionar experiencias previas en entornos reales |
| • Proporcionar apoyos en la vivienda |

En primer lugar, se les ha de ayudar a identificar sus sueños y esperanzas para el futuro. Ello supone ayudar al estudiante a identificar metas acerca de dónde vivir, dónde trabajar, amistades, opciones de ocio o necesidades relacionadas con su salud. A continuación se ha de ayudar a los estudiantes a identificar sus intereses y habilidades relacionados con áreas de la vida adulta (ej. trabajar, continuar con los estudios, vivir en la comunidad).

Posteriormente se deben emprender acciones tendentes a la obtención de un empleo y la vida en la comunidad. A continuación comentaremos las actividades a realizar en ambos apartados.

Actividades para la transición al Empleo

El proceso de transición hacia la integración laboral debe empezar, como antes se ha indicando, con la identificación de los intereses y capacidades del estudiante. Intereses y habilidades son entidades separadas pero no

ajenas. Las aptitudes están relacionadas con el potencial de aprendizaje, a diferencia de los intereses que se refieren a las preferencias. Sin embargo, se ha de asegurar su coherencia. Así, una persona que manifieste una elevada inclinación hacia una ocupación determinada puede, sin embargo, carecer de las aptitudes necesarias para aprender las habilidades o destrezas que requiere dicha actividad (Jenaro, 1997). En estos casos se pueden discutir ambos aspectos con el estudiante, bien por escrito u oralmente. Si el estudiante tiene dificultades en manifestar sus intereses, podemos ayudarnos de instrumentos formales como son los cuestionarios de intereses. Estos gradúan las preferencias personales ya sea por comparación con otras posibles elecciones o por comparación con un grupo de referencia normativo (Verdugo y Jenaro, 1995). Antes de utilizar estos instrumentos debemos asegurarnos de que el estudiante tiene una experiencia e información suficientes como para manifestar sus preferencias. Para evaluar las habilidades del estudiante pueden utilizarse diferentes instrumentos formales de evaluación de las aptitudes, como son los tradicionales test de aptitudes, o bien utilizar instrumentos como las muestras de trabajo (Bilsky, 1986; Brolin, 1976; Greenan, 1989; Jenaro, 1997; Verdugo y Jenaro, 1995).

Además para la evaluación de los intereses y de las aptitudes se pueden utilizar otras estrategias, como son la entrevista con el alumno, el registro de sus hobbies, sus calificaciones escolares en distintas asignaturas, la observación, o las discusiones en grupo (Jenaro, 1997; Verdugo y Jenaro, 1995). La clave es implicar al estudiante en el propio proceso de auto-evaluación e interpretación de los resultados (Verdugo, Jenaro y Arias, en prensa).

A continuación se ha de ayudar a los estudiantes a desarrollar, poner en marcha y evaluar su programa instruccional. Este plan debe incluir cómo enseñar a los estudiantes a servirse del equipo de transición, así como de otros recursos de la escuela y de la comunidad. Debe permitir la

identificación de las alternativas instruccionales u ocupacionales más adecuadas para cada caso. Además el equipo ha de trabajar para crear oportunidades de empleo. Concretamente deben lograrse tres objetivos secuencialmente:

- 1) desarrollar relaciones continuadas con empresarios de la comunidad que apoyen la transición escuela-trabajo.
- 2) Lograr buenos emparejamientos estudiante/trabajo, que den lugar a empleos remunerados consistentes con la formación e intereses de los estudiantes.
- 3) Proporcionar apoyos en el trabajo que fomenten la autodeterminación, satisfacción, mantenimiento del empleo y calidad de vida.

La primera fase, tendente a desarrollar relaciones continuadas con empresarios de la comunidad, requiere recoger información del mercado laboral del entorno. Es decir, se ha de llevar a cabo una evaluación ecológica, teniendo en cuenta el contexto actual y futuro en el que el estudiante se ha de desenvolver (Snell, 1987; Verdugo y Jenaro, 1995). Para este análisis pueden utilizarse estrategias como la guía para la evaluación de la comunidad desarrollada por Pancsofar (Pancsofar y Steere, 1997). A continuación se ha de desarrollar un enfoque sistemático para contactar con los empresarios de la comunidad. Pueden utilizarse estrategias como consultar a las Cámaras de Comercio o utilizar las páginas amarillas, entre otras (Verdugo y Jenaro, 1995; Wehman, Wood et al., 1998). Todo ello puede dar lugar a un conjunto de empresarios con distintos niveles de compromiso. Unos pueden acceder a emplear algunos trabajadores, otros permitirán la visita de estudiantes a sus empresas y la observación o el "job shadow" -término anglosajón que podría traducirse como "seguimiento de un trabajo" y que consiste en que el estudiante pasa una jornada laboral completa en un puesto de trabajo de su interés, observando y participando en las actividades que implica dicha ocupación-. Otros accederán a acudir a la escuela para charlar con los estudiantes o a actuar como mentores de algunos de ellos.

Para lograr el segundo objetivo, es necesario ayudar a los estudiantes a analizar posibles empleos, comparar sus experiencias /intereses ante diferentes posibilidades laborales, solicitar un empleo y a entrevistarse con posibles empresarios. Además el logro de un buen emparejamiento depende no sólo del adecuado análisis de las capacidades de un estudiante y de los requisitos de un trabajo, sino de la imaginación del profesional para aumentar los posibles emparejamientos. A menudo unos requisitos laborales se basan en que "siempre ha sido así", por lo que es posible realizar algunas modificaciones en la descripción de un puesto de trabajo. Se deben analizar y discutir lo que constituyen "adaptaciones razonables" pues a menudo éstas son igualmente útiles para la población general. La experiencia del personal de apoyo así como su creatividad puede ser un valioso servicio para la empresa, al mismo tiempo que aumenta las posibilidades de contratar a diferentes personas con necesidades especiales. El tercer objetivo, proporcionar entrenamiento y apoyo, requiere planificar y prepararse para el emplazamiento. El trabajo elegido debe fomentar la integración y la autodeterminación. Todo ello supone que aspectos como el reclutamiento, emparejamiento laboral, entrenamiento y apoyo en el trabajo se realicen de la manera más normalizada posible. Es importante evitar la creación de situaciones "especiales" en los lugares de trabajo, si de verdad se quiere fomentar la integración (Mank et al, 1997a, 1997b). El entrenamiento en el lugar de trabajo debe irse desvaneciendo con el tiempo y se deben ir sustituyendo los apoyos profesionales por apoyos naturales, como los compañeros de trabajo. Ello es especialmente importante pues la evidencia indica que un apoyo demasiado intenso o demasiado prolongado lleva consigo inferiores resultados en términos de salario e integración laboral (Mank et al, 1997a, 1997b). Por último, se ha de desarrollar un calendario de seguimiento junto con el empresario y proporcionar apoyo continuado hasta consolidar el emplazamiento laboral.

Hasta aquí hemos comentado los pasos necesarios para una adecuada transición al mundo laboral. Sin embargo, otra de las áreas que fomentarán la integración social del estudiante y su pleno ingreso en la vida adulta es el logro de una vida lo más independiente posible. A continuación expondremos las actividades encaminadas a lograr este objetivo.

Transición hacia una vida independiente

“Vida independiente no significa que queramos hacer todas las cosas por nosotros mismos, o que no necesitemos a nadie, o que queramos vivir aislados. Vida Independiente significa que exigimos las mismas posibilidad de elegir y de tener control sobre nuestra vida diaria, al igual que se les reconoce a nuestros hermanos y hermanas sin discapacidad, a nuestros vecinos y amigos. Queremos crecer en nuestras familiar, ir a la escuela del vecindario, utilizar el mismo autobús que nuestros vecinos, trabajar en aquello que sea acorde con nuestro nivel educativo y nuestras capacidades, tener una familia propia. Al igual que todo el mundo, necesitamos ser responsables de nuestras vidas, pensar y hablar por nosotros mismos...”

(Adolf Ratzka, Director de la European Network on Independent Living)

La planificación del futuro del estudiante relacionada con la vida autónoma requiere la elaboración de programas de vida independiente. De nuevo el estudiante es el principal responsable en la elección de las opciones de vida más acordes con sus necesidades e intereses. Asimismo precisa de experiencias previas en entornos reales y normalizados. Algunas iniciativas emprendidas en otros países son un valioso precedente que puede guiarnos en la puesta en marcha de iniciativas similares. En los Estados Unidos existen viviendas destinadas a preparar a los estudiantes a vivir por sí mismos. Suelen consistir en apartamentos donde los estudiantes acuden por la tarde y donde

practican diversas habilidades de autonomía personal y vida diaria. Para estos estudiantes, el apartamento es su casa y la comunidad es el aula. El curriculum se determina en base a las necesidades individuales y puede incluir habilidades como comprar, cocina y nutrición, mantenimiento del hogar, nociones de consumo, economía y ahorro, actividades de ocio y habilidades interpersonales (Benz y Lindstrom, 1997). Benz y Lindstrom (1997) sugieren varios pasos para la puesta en marcha de estos programas requiere. Estos se resumen en la Tabla 3.

Tabla 3. Pasos para la puesta en marcha de un Programa de Vida Independiente

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

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

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

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

profesional, Centros de Ayudas Técnicas) puede contribuir al diseño y provisión del material necesario.

Los grupos de entrenamiento no deben ser muy numerosos. Es además necesario prever los ajustes en cuanto al horario y a las implicaciones que esta experiencia lleva consigo (p.ej. transporte, tiempo invertido en los desplazamientos, jornada escolar). Es aconsejable organizar las sesiones en torno a una media de tres horas a la semana, preferentemente en una misma sesión, dadas las exigencias en términos de tiempo que requieren algunas actividades (p.ej. cocinar, comprar alimentos y almacenarlos). El tiempo previsto debe tener en cuenta el ritmo de aprendizaje y aspectos como posibles dificultades en movilidad de algunos estudiantes.

Otro aspecto fundamental hace referencia al equipamiento del apartamento. Este debe contar con los utensilios y materiales usuales en un hogar. En algunos casos se pueden solicitar donaciones a centros o empresas de la comunidad, o se pueden utilizar materiales de segunda mano. Implicar a los estudiantes en esta actividad suele ser muy motivante y les ayuda a considerar el apartamento como su hogar. Respecto a la instrucción de habilidades de vida independiente, debe existir un equilibrio entre el tiempo dedicado a la instrucción de habilidades específicas, y el destinado a la discusión y a las distintas actividades. Aunque la mayor parte de la instrucción tenga lugar en el apartamento se deben incorporar otros lugares, como son los centros recreativos, los servicios de la comunidad o las instalaciones deportivas. Además los instructores se han de convertir en facilitadores de la toma de decisiones. Por ejemplo, decidir quién cocinara y quién comprara permite instruir en el arte de la negociación y proporciona a los estudiantes ejemplos de la vida cotidiana, preparándolos para el próximo paso de vivir independientes (Benz y Lindstrom, 1997).

Por último, evaluar el éxito del programa o su impacto requiere recoger información de los estudiantes y del personal. Se debe además

evaluar el incremento de habilidades o competencia de los estudiantes, así como sobre su satisfacción con el mismo. Es decir, tanto criterios objetivos de mejora, como criterios subjetivos de satisfacción permitirán ir mejorando el programa. En cualquier caso, un programa eficaz es aquel que capacita a los estudiantes para desenvolverse independientemente como jóvenes adultos en la comunidad. Si esto se cumple, es necesario entonces planificar el desplazamiento del estudiante a una vivienda que le permita la mayor independencia posible, al mismo tiempo que le asegure la existencia de los apoyos necesarios que aseguren la calidad de vida.

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

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

Deficientes Mentales, FEAPS), no existe aún la suficiente infraestructura ni los recursos para dar respuesta a las necesidades de transición de un gran número de personas con discapacidad psíquica. Por ello, la experiencia proporcionada por otros países con una mayor trayectoria en este ámbito, puede servirnos para dar los pasos a nivel de desarrollo de políticas y estrategias para fomentar esta iniciativa.

El movimiento de Vida Independiente (VI) surgió en los Estados Unidos como reacción ante el sistema de prestación de servicios tradicional y más concretamente, al modelo médico (Corcoran, 1978). De acuerdo con DeJong (1979) este movimiento es paralelo a muchos otros que se originaron en los años 50 y 60, como son el movimiento de los derechos civiles liderado por Afro-americanos y el movimiento en favor del consumidor, en el que se entiende que la persona con discapacidad es antes que nada un consumidor y en último lugar un paciente. Otros acontecimientos paralelos son el movimiento de Auto-Ayuda iniciado por Alcohólicos Anónimos y que dio lugar a los conceptos de asesoramiento por parte de "iguales" y de grupos de "autoayuda". Por último, la desmedicalización y la desinstitucionalización conforman el contexto que dio lugar a este Movimiento.

El marco legal para las iniciativas de vida independiente se remonta a la Ley de Rehabilitación de 1972, y más concretamente a sus enmiendas de 1986, y 1993, respectivamente. Así, en 1986 se contempla la provisión de fondos para programas de rehabilitación de vida independiente y se establecen las características de los Centros de Vida Independiente. Mejoras introducidas en las enmiendas de 1992 permitieron la creación de Consejos Estatales de Vida Independiente, el incremento de cauces para la financiación de estos programas y la dotación de fondos específicos para programas innovadores de vida independiente.

En estas enmiendas se establecen además las características de los Centros de Vida Independiente. Estos deben ser organizaciones sin

animo de lucro, basados en la comunidad y en respuesta a necesidades de la comunidad. Deben igualmente representar a diferentes grupos de discapacidad y mantener un enfoque y una composición inter-discapacidad. Los servicios básicos que han de proporcionar servicios incluyen: información y derivación, auto-ayuda, entrenamiento en habilidades de vida independiente y asesoramiento por parte de iguales. Otros servicios adicionales son entre otros, tecnología de la rehabilitación, entrenamiento en movilidad, entrenamiento en habilidades de vida diaria, servicios de intérprete y lector para personas con discapacidades cognitivas significativas, vida con apoyo, transporte, rehabilitación física, servicios para mejorar la independencia, productividad y calidad de vida, servicios de prevención, programas de sensibilización de la comunidad.

Todo ello ha permitido el desarrollo y consolidación de iniciativas de vida independiente. En la actualidad, más de 100,000 personas con discapacidades significativas físicas y mentales reciben servicios directos dentro de estos programas. Existen diferentes alternativas de vivienda independiente. Las cuatro básicas son: Servicios de atención domiciliaria, hogares grupales, apartamentos supervisados, y apartamentos de transición. A continuación exponemos sus principales características.

Los Servicios de atención domiciliaria consisten en que una agencia estatal contrata a una familia para que acoja a una persona en su hogar. La familia proporciona cuidado y supervisión y recibe una paga mensual por parte del Estado o del gobierno local. Por su parte, los Hogares grupales suelen estar compuestos por unas ocho personas que comparten un hogar supervisado por una agencia de apoyo. En éstos se enfatiza la enseñanza y el mantenimiento de habilidades de vida diaria. Los residentes suelen ser personas con discapacidades físicas moderadas o con déficits cognitivos de moderados a severos.

Los apartamentos supervisados cuentan con un encargado a tiempo completo residiendo en uno de

los apartamentos, pero no con los residentes. Su misión es supervisar el programa y a los empleados que proporcionan servicios de apoyo directo.

Por último los apartamentos de transición, a diferencia del anterior modelo, no cuentan con un encargado a tiempo completo residiendo en la misma urbanización, sino que existe tan solo un asesor que supervisa los servicios. Sin embargo, la intensidad de los servicios y apoyos recibidos dependerá de las necesidades de cada residente. Esta opción permite a la persona vivir independientemente, con apoyo a modo de visitas periódicas por parte del asesor.

En conclusión, la transición de un joven con discapacidad a la vida adulta ha de estar guiada por las mismas metas que para el resto de los jóvenes, esto es, el logro de un empleo y de una vida y vivienda independientes. Para lograr estos objetivos se precisan acciones diferentes pero paralelas. En primer lugar, es necesario reflexionar sobre cuáles son las variables que conducen a la desigualdad de oportunidades. En segundo lugar, se deben proporcionar los apoyos para subsanar estas situaciones de desventaja. El apoyo legal es uno de los cauces privilegiados y en muchos casos el primer paso para la provisión de recursos financieros y personales. Sin embargo la mejor de las legislaciones es inútil si de ello no se sigue la participación activa, la reivindicación y el trabajo conjunto de todos los implicados. El personal educativo ha de propiciar las condiciones para la planificación de la transición, pero cada uno de los participantes debe asumir sus responsabilidades. El trabajo conjunto y continuado así como los esfuerzos por la provisión de recursos harán posible el logro de un trabajo y unas condiciones de vida lo más normalizadas posible en jóvenes con discapacidad.

REFERENCIAS

Bagley, M. (1985). Service providers assessment of the career development needs of blind and visually impaired students and rehabilitation clients and the resources available to meet those needs. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 434-443.

- Benz, M. R., y Lindstrom, L. E. (1997). *Building School-to-Work Programs. Strategies for Youth with Special needs*. Austin, TX: Pro-ed.
- Benz, M. R.; Yovanoff, P., y Doren, B. (1997). School-to-work components that predict postschool success for students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 63, 151-165.
- Berkell, y J. M. Brown (1989). *Transition from school to work for persons with disabilities*. Londres: Longman.
- Biisky, L. H. (1986). Enhancing the lives of mentally retarded adults: Life, work and leisure. En Federación Castellano-Leonesa de Asociaciones Pro-Subnormales, *Reunión Nacional sobre el Deficiente Psíquico Adulto*. (pp. 2-36). Valladolid: FECLAPS, Junta de Castilla y León.
- Bowe, F. (1985). *Jobs for disabled people*. New York: Public Affairs Pamphlet, Public affairs Committee.
- Britt, J. H. (1988). Psychosocial aspects of being female and disabled. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 19(3), 19-23.
- Brolin, D. E. (1976). *Vocational preparation of retarded citizens*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill,
- Consejo Económico y Social (1995). *Informe 5 sobre la situación de empleo de las personas con discapacidad y propuestas opara su reactivación*. Sesión ordinaria del Pleno de 26 de octubre de 1995. Madrid: Autor.
- Cooper, B. (1991). Employment potential of persons with mild intellectual impairments. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 5(2), 81-92.
- Corcoran P (1997). *Annual Progress Report*. Boston, Medical Rehabilitation Research and Training Center No 7, Tufts-New England Medical Center, (pp 60-70)
- Corn, A. L. (1985). Perceived barriers to employment for visually impaired women: A preliminary study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 458-461.
- DeJong, G.: Independent living: from social movement to analytic paradigm. *Arch Phys Med Rehabil* 60: 435-446, 1979.
- DeLoach, C. P. (1989). Gender, career choice and occupational outcomes among college alumni with disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 20(4), 8-12.
- El País (1998). *Trabajo destina 2.500 millones para impulsar la contratación fija de mujeres*. El País, Jueves 17 septiembre de 1998, Sección Economía/Trabajo
- Galluf, D. (1992). Factors influencing injured employees return to work. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 23(2), 17-20.
- Greenan, J. P. (1989). Identification, assessment and placement of persons needing transition assistance. En D. E. Berkell, y J. M. Brown (1989). *Transition from school to work for persons with disabilities*. Londres: Longman.
- Halpern, A. S. (1993). Quality of life as a conceptual framework for evaluating transition outcomes. *Exceptional Children*, 59, 486-498. (Traducido al castellano en Siglo Cero, 155, Septiembre/Octubre, 1994. pp. 5-16).
- Hanley-Maxwell, Ch.; Mayfield, S., y Whitney-Thomas, J. (1998). Families, the heart of transition. En F. R. Rusch, y J. G. Chadsey (Eds.) (1998). *Beyond high school. Transition from school to work*. Belmont, CA: Wadsworth. (pp. 234-264).
- Harris L. and Associates, Inc. (1987). Disabled Americans' self-perception: Bringing disabled Americans into the mainstream (Study 845009). Citado en DeLoach, C. P. (1992, febrero). Career outcomes for college graduates with severe physical and sensorial disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 57-63.
- Jenaro, C. (1997). *Orientación profesional en personas con discapacidad: Desarrollo y aplicación de instrumentos de evaluación e intervención*. Salamanca: Universidad de Salamanca (Tesis Doctoral no publicada).
- Kohler, P. D. (1993). Best practices in transition: Substantives or implied? *Career Development for Exceptional Individuals*, 16, 107-121.
- Kohler, P. D. (1996). Preparing youths with disabilities for future challenges: A taxonomy for transition programming. EN P. D. Kohler (Ed.). *Taxonomy for transition programming: Linking research and practice* Champaign-Urbana: University of Illinois, Transition Research Institute. (pp. 1-62).
- Ley 15/1995, de 30 de mayo sobre límites del dominio sobre inmuebles para eliminar barreras arquitectónicas* (B.O.E. nº 129 del 31 de mayo de 1995).
- Ley Orgánica, 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (B.O.E. 4-10-90), art. 36 y 37.
- Lichtenstein, S. (1993). Transition from school to adulthood: Case studies of adults with learning disabilities who dropped out of school. *Exceptional Children*, 59(4), 336-347.
- Mank, D., Cioffi, A., and Yovanoff, P. (1997a). Pattern of support fro employees with severe disabilities. *Mental Retardation*, 35 (6), 433-447.
- Mank, D., Cioffi, A., and Yovanoff, P. (1997b). Analysis of the Typicalness of Supported Employment Jobs, Natural Supports, and Wage and Integration Outcomes. *Mental Retardation*, 35 (3), 185-197.
- Mank, D., Osborn, K., and Held, M. (1998). Unifying school-to-work and transition: The times are A-changing. *Indiana UAP Voice*, 2(2). 1-7.
- Means, B. L. y Farley, R. C. (1987, septiembre). A pilot demonstration of the effect of value clarification on vocational training outcome. *Vocational Evaluation & Work Adjustment Bulletin*, 103-105.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y

- Ciencia, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992a). *Plan de reforma de la Formación Profesional*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección (1992b). *La reforma educativa y los centros específicos de Educación Especial*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dirección General de Renovación Pedagógica .
- Moon, S., Inge, K. J., Wehman, P., Brooke, V. y Barcus, J. M. (1990). *Helping persons with severe mental retardation get and keep employment. Supported employment issues and strategies*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Mueller, H. H. y Wilgosh, L. (1991). Employment survival skills: frequency and seriousness of skill deficit occurrence for job loss. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 4(4), 213-228.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (1987). *La integración social de los jóvenes minusválidos II*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Pancsofar, E. L. y Steere, D. E. (1997). El proceso P.E.C.C.A.A.: Dimensiones críticas de la evaluación basada en la comunidad. *Siglo Cero*, 28(3), 5-12.
- Razzano, L. C. y Cook, J. A. (1994). Gender and Vocational Assessment of people with mental illness: What works for men may not work for women. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 25(3), 22-31.
- Real Decreto 807/1993, de 28 de mayo de 1993* (B.O.E. 8 de junio) por el que se modifica la organización de las pruebas de aptitud para el acceso a facultades, escuelas técnicas superiores y colegios universitarios
- Real Decreto de 4 de septiembre de 1992* (B.O.E. 22-9-1992), art. 7 por el que se reserva el 3 % de las plazas universitarias a alumnos con minusvalía..
- Roessler, R. T., Fletcher, K. y Price, P. (1992, febrero). Employment concerns of people with head injury. *Journal of Rehabilitation*, 17-22.
- Rubin, S. E. y Roessler, R. T. (1994). *Foundations of the vocational rehabilitation process*. fourth edition. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Rusch, F. R. y Chadsey, J. G. (1998). *Beyond high school. Transition from school to work*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Snell, M. E. (1987). *Systematic instruction of persons with severe handicaps* (3rd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Steere, D. E., Pancsofar, E., Wood, R., y Hecimovis, A. (1990). Outcome-based school to-work transition planning for students with severe disabilities. *Career development for Exceptional Individuals*, 13, 57-69.
- Stewart, J. E. (1977). *Community sign reading*. Washington: Edmark Corporation.
- Tindall, L. W., (1987). Careers for persons with disabilities. *Journal of Career Development*, 13(4), 5-13.
- Verdugo, en prensa. *PVD: Programa de Habilidades de Vida Diaria*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A. (1986). Integración social del deficiente psíquico adulto: Programas de entrenamiento prevocacional y vocacional. *Siglo Cero*, nº 107, 12- 17.
- Verdugo, M. A. (1989a). *Los Programas Conductuales Alternativos: I. Habilidades Sociales*. Madrid: MEPSA. (reedición de 1997, Salamanca: Amarú).
- Verdugo, M. A. (1989b). *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes: Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Verdugo, M. A. (1996). *POT: Programa de Orientación al Trabajo*. Salamanca: Amarú
- Verdugo, M. A., Jordán, B., Bellver, F. and Martínez, S. (en prensa). Supported employment in Spain. *Journal of Vocational Rehabilitation*.
- Verdugo, M. A., y Jenaro, C. (1994). Evaluación profesional de personas con discapacidad. En M. A. Verdugo (dir.). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M. A., y Jenaro, C. (1995). La formación profesional y la transición a la vida adulta. En M. A. Verdugo (dir.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M.A., Jenaro, C., y Arias, B. (en prensa). Outcomes of a Program of Vocational Evaluation for Persons with Physical Disabilities and Deafness *Journal of Vocational Rehabilitation*.
- Wehman, P. (1992). *Life beyond the classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wehman, P. y Revell, G. W. (1997). Transición al empleo con apoyo en personas con discapacidades severas: Prácticas actuales y tendencias futuras. *Siglo Cero*, 28(3). 27-34.
- Wehman, P., Wood, W., Everson, J., Goodwyn, R. y Conley, S. (1988). *Vocational education for multihandicapped youth with cerebral palsy*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehman, P.; Moon, S.M., Everson, J. M., Wood, W. y Barcus, J. M. (1987). *Transition from school to work. New challenges for youth with severe disabilities*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Wehmeywe, M. L. (1998). Student involvement in transition-planning and transition-program implementation. En F. R. Rusch, y J. G. Chadsey (Eds.) (1998). *Beyond high school. Transition from school to work*. Belmont, CA: Wadsworth. (pp. 206-233).