

A transición á vida adulta dos xóvenes con n.e.e

La transición a la vida adulta de jóvenes con n.e.e

Rafael Mendía

SIMPOSIO INTERNACIONAL «A resposta europea ás persoas con necesidades especiais» 1994. Publicado en la revista QUINESIA. Nro.21.Diciembre 1995.Pgs.73-96

INTRODUCCION

A partir de las transferencias en materia de educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco por el Real Decreto 2808/1980 de 26 de Septiembre, se traspasan los servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de enseñanza (B.O.E. 31 de Diciembre) y en virtud del Real Decreto 3.159/1980 de 30 de Diciembre se traspasan servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de Educación Especial.

Tomando como punto de partida esta fecha. podemos destacar tres momentos decisivos para el desarrollo de las competencias en materia de Educación Especial en el País Vasco y por lo tanto en el ámbito concreto del desarrollo de programas de transición de jóvenes con necesidades educativas especiales a la vida activa.

- I.-El Plan de Educación Especial para el País Vasco (Junio de 1982)
- II.La Orden del Departamento de Educación por el que se regulan las enseñanzas de Educación Especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco (Septiembre de 1982)
- III.-El Informe de la Dirección de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación *«Mejoras a introducir en el Sistema Educativo para la Educación adecuada de alumnos con necesidades educativas especiales»* (Diciembre 1988)

En este contexto, dos Leyes, una orgánica, y otra autonómica, referidas a la reforma del sistema educativo vienen a ratificar las políticas de atención a las necesidades educativas especiales en el contexto ordinario: La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1990 y la Ley 1/1993 de la Escuela Pública Vasca.

Puesta en marcha del Programa de Transición a la vida activa en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

A raíz del informe ya citado, elaborado por una comisión de expertos, se ponen en marcha varias acciones de singular importancia para el desarrollo de los Programas de Transición a la Vida Activa de Jóvenes con n.e.e:

- a) Se crea, en los servicios de apoyo externo, el Programa denominado **«Laboral Ocupacional, Inserción en Ciclos Superiores y Tránsito a la vida adulta»**
- b) Se desarrolla un estudio con jóvenes con necesidades educativas especiales en torno a la problemática que les acompaña en su inserción en el mundo adulto
- c) Se inicia la creación de una red de Aulas de Aprendizaje de Tareas en centros ordinarios de Enseñanzas Medias para jóvenes con retraso mental así como se propicia la inserción de jóvenes con determinadas necesidades educativas especiales (ligadas a déficits motóricos, o sensoriales) en el sistema ordinario educativo en sus diferentes niveles.
- d) Se propicia la participación de jóvenes con necesidades educativas especiales en la red de «Centros de Iniciación Profesional» que están en funcionamiento en nuestra comunidad para la inserción social y laboral de jóvenes en dificultad social
- e) Se inician y desarrollan contactos con la red de centros de empleo especial y trabajo protegido en la Comunidad Autónoma

a) El Programa Laboral-Ocupacional, Inserción en Ciclos Superiores y Tránsito a la vida adulta

En líneas generales algunas acciones concretas a desarrollar en este programa incluyen las actividades siguientes:

- 1.-Facilitar instrumentos específicos de evaluación contextualizada que contemple el previsto ámbito laboral/ocupacional, familiar y social del joven con necesidades educativas especiales y apoyar la elaboración de programas adecuados para el óptimo desarrollo de sus capacidades y su máxima integración social.

- 2.-Actuar en íntima conexión con el resto de los Programas del C.O.P.¹ para la realización de las necesarias adaptaciones curriculares en la Educación Secundaria Obligatoria, módulos de formación para el trabajo y formación permanente de adultos con necesidades educativas especiales.
- 3.-Asegurar la inclusión en el currículo de aspectos frecuentemente ignorados como la autonomía personal, movilidad comunitaria, actividades de tiempo libre, competencias sociales, sexualidad y vida independiente
- 4.-Propiciar orientaciones para las adaptaciones ergonómicas precisas en las áreas tecnológicas y en el resto de las áreas educativas del ciclo ordinario, facilitando las adecuaciones organizativas que den respuesta precisa a los niveles del aula, ciclo y centro a los jóvenes con necesidades educativas especiales
- 5.-Orientar a las familias, junto a los Profesores Tutores y Profesores Consultores, Orientadores escolares y profesores de las aulas polivalentes ubicadas en centros de Secundaria Obligatoria y centros de Educación Técnico Profesional, en las necesidades del adolescente y adulto con necesidades educativas especiales en su tránsito a la vida independiente
- 6.-Orientar de manera adecuada a sus necesidades, en conexión con los profesionales citados anteriormente, al propio alumno propiciando su acceso a otros recursos comunitarios, recabando su opinión, siempre que sea posible, en cuanto a las diversas alternativas y fomentando la autodefinición de sus necesidades y la autodefensa de sus derechos.

b) Estudio con jóvenes con necesidades educativas especiales en torno a la problemática que les acompaña en su inserción en el mundo adulto²

El estudio tuvo una duración de dos años en torno al tema del *Tránsito a la Vida adulta de Jóvenes con necesidades educativas especiales (n.e.e.)*.

A lo largo de estos dos años, se trató de realizar una aproximación a las necesidades educativas, sociales, laborales, de ocio etc. que los jóvenes y las jóvenes, con necesidades especiales, experimentan a lo largo de su vida, y cómo debe ser posible realizar un diseño de

¹C.O.P. son las siglas de Centro de Orientación Pedagógica, que es una estructura zonal de apoyo al sistema educativo que en un número de 22 se encuentran repartidos en el territorio de la Comunidad Autónoma. Dentro de estos centros se encuentran ubicados los servicios de apoyo externo al ámbito de las necesidades educativas especiales, incluido el Programa de Transición a la Vida Adulta (T.V.A.)

²COLECTIVOS QUE HAN PARTICIPADO EN EL ESTUDIO Y DEBATE:

GORABIDE (Asociación Vizcaína en favor de las personas con deficiencias psíquicas)
ASPACE de Eibar, Bergara y Urretxu (Guipúzcoa)
Aula Polivalente del Centro F/P REM de Alza (Donostia)
Bilboko Lanbide Hastapena / Centro de Iniciación Profesional de Bilbao
Centro I. Zuloaga (Donostia)
Coordinadora de Minusválidos Físicos (Guipuzcoa)
Formación Profesional Adaptada Errota Berri (Alava)
Asociación Reivindicativa de Trabajo Integrado (Vizcaya)

ayuda, con objeto que su inserción en el mundo adulto sea lo más satisfactoria posible.

Participaron en el seminario, profesionales conocedores del mundo de los adolescentes y jóvenes con discapacidad. Sin embargo, desde el comienzo del proceso de reflexión, se destacó la necesidad de contar con la opinión de los sujetos implicados en este proceso. No sólo con la pretensión de conocer sus opiniones, sino de intentar que tuviesen la importancia que les corresponde en la elaboración de algunos criterios que pudieran ser fundamentales para su desarrollo integral como adultos.

La consulta a los citados colectivos no fue un mero trámite sino que se quiso dar a estos colectivos el lugar que les corresponde en la elaboración de aquellos criterios que van a tener implicaciones fundamentales en sus vidas.

A la vez se trató, a través de los trabajos de discusión, de que algunos de estos colectivos contasen con la posibilidad de establecer sistemas de trabajo más o menos estables de jóvenes con necesidades educativas. En algunos casos se estableció relación con colectivos que ya disponían de estructuras organizativas y en funcionamiento. En otros casos, donde no existían estructuras organizativas se propició a través de esta experiencia, la creación de grupos de discusión más o menos estables. En ambos casos se trató de que puedan convertirse también, por qué no, en grupos de acción.

Por intentar describir el proceso diremos que en un primer momento se elaboró un texto con algunos criterios básicos, sobre el tránsito a la vida adulta de todos los jóvenes del País Vasco, y de algunas implicaciones particulares de cómo se da este proceso en los jóvenes con n.e.e.

Este texto se entregó a diferentes colectivos de jóvenes que tienen un funcionamiento regular y a otros colectivos que crearon la estructura pertinente para la discusión de dicho texto. Tras la entrega y discusión de este texto en los colectivos se realizó una recogida de los criterios de discusión y de las opiniones aparecidas en los diferentes equipos de trabajo. Esta recogida se realizó en reuniones conjuntas de los colectivos implicados junto con algunos miembros del Seminario de Tránsito a la Vida Adulta.

Tras la recogida de estas reflexiones se dio forma a las cuestiones que aparecieron y, junto con algunas propuestas de trabajo para el abordaje del tránsito a la vida adulta de estos jóvenes, se construyó un segundo texto que siguió un proceso de discusión y recogida similar al realizado tras el primer documento.

En este momento, tras la recogida de este segundo proceso de trabajo se configuró al documento que ordena las ideas y aportaciones elaboradas y recogidas en el trabajo en común desarrollado entre los miembros del seminario y los equipos de trabajo de jóvenes.

Es de destacar el interés mostrado por todos los grupos de trabajo y el importante compromiso que asumieron en la discusión de estos textos. Se constataron las ganas de estos jóvenes de opinar, de tener un sitio, en la definición de criterios que pudieran tener implicaciones en su vida. ¡Qué menos que poder participar en el mayor grado posible en la toma de decisiones concernientes a su futuro!

La primera constatación realizada fue que los jóvenes y las jóvenes con necesidades especiales, sufren las mismas dificultades que el resto de la juventud, en su tránsito a la vida adulta y activa, incrementadas con las dificultades propias de haber sido educados de manera segregada en muchos casos; de no haber disfrutado de programas de desarrollo de la autonomía personal; de no disponer la sociedad de puestos de trabajo normalizados, ni de viviendas adaptadas, ni de programas residenciales adecuados, en la medida de las necesidades de este sector de la juventud. Constatamos que las ayudas eran limitadas e insuficientes y que era fundamental desarrollar en la sociedad una apuesta fuerte por el adecuado y eficiente acompañamiento de los y las jóvenes con necesidades especiales, en su camino de crecimiento hacia la plena incorporación a la vida activa y a la vida adulta.

Las dificultades que encuentra la juventud con n.e.e para tener la posibilidad de ser considerados personas adultas hacen referencia al *contexto social* en cuanto afecta al proceso de socialización, la institucionalización, la condición de adulto ante la ley; a las *circunstancias personales*, en el desarrollo de la identidad personal, el desarrollo de su propia sexualidad, en el reconocimiento de los derechos personales y familiares; al *contexto familiar* en cuanto a la dificultad de poder vivir de manera autónoma; al *contexto educativo* en lo que respecta a las dificultades de la escuela para adaptarse a las necesidades de los sujetos con especiales dificultades; en relación al *tiempo libre*, en cuanto a la exclusión que experimentan muchos jóvenes con n.e.e; en cuanto al *ámbito laboral* ante las dificultades reales de encontrar un empleo, aunque éste sea protegido.

Los elementos que configuran la transición a la vida activa y la inserción laboral en jóvenes con necesidades especiales

Para aproximarnos a los elementos clave que configuran un proceso de inserción laboral y de transición a la vida de trabajo de jóvenes con necesidades especiales es fundamental tratar de identificar los componentes de este proceso de transición.

La transición incluye cuatro ámbitos básicos que conducen al joven al estatus de adulto: el curriculum formativo (de la escuela a la escuela), el tránsito de la escuela a la vida activa (de la escuela al trabajo), la ubicación y definición en el campo del trabajo (del trabajo al trabajo) y

la adquisición de independencia económica familiar (de la familia a la familia). Son los cuatro subprocesos de la inserción social y profesional:

Los itinerarios concretos de transición se construyen a partir de ofertas educativas y laborales radicadas en un territorio y según claves o referencias sociales, culturales y económicas, que son particulares.

La transición profesional se puede considerar como un proceso relativamente autónomo y específico y que se centra en la adquisición de un trabajo diferente de la fase anterior (formación) y de la fase posterior (el empleo). Este proceso es complejo ya que intervienen aspectos ligados a la preparación para la entrada en la vida activa (adquisición de capacidades etc.) y otros aspectos relacionados con la actividad concreta (movilidad, selección, adaptación). Esta complejidad proviene también de que la transición tiene componentes a la vez profesionales y sociales y viene acompañada de variedad de status (parado, en prácticas, trabajo temporal, inactivo...) y se puede producir la superposición de este tipo de factores,

Es decir que , utilizando un símil, la transición es el puente entre dos orillas. La transición es un camino, un itinerario pero para que sea ésta posible es preciso que dicho puente o camino, disponga de buenos cimientos en ambas partes. O si se quiere, para las personas con especiales dificultades, el símil se complicaría al definirlo como un puente de varios ojos, cada uno de los cuales precisa su cimentación, su apoyatura, sus etapas y recorridos.

El proceso de adaptación-inserción laboral de jóvenes con necesidades especiales.

Diversos estudios (informe de la OCDE: Integración social de los jóvenes minusválidos) sugieren la necesidad de poner el énfasis y los recursos en la formación intensiva directa y en programas de cambio comportamental. Se citan en numerosas ocasiones la falta de formación como un factor que limita el acceso de los minusválidos al trabajo protegido y competitivo, mostrándose un éxito creciente de diversos modelos de formación y pareciendo por tanto obligado a asumir compromisos serios en la formación de las personas jóvenes con necesidades especiales.

De lo anterior podemos concluir la necesidad de llenar el espacio que existe entre la escuela y el empleo. Podemos, pues, situar un proceso estructurado en lo que llamaremos transición a la edad adulta, distinguiendo en ella tres fases:

- *Años finales de escolarización*

- *Formación profesional*

- *Iniciación laboral*

La reflexión sobre estos tres pasos en la transición nos lleva a la consideración de los mismos como un continuo estructurado de tal manera que el conjunto de acciones en estos niveles de actuación definiría dos actuaciones de singular importancia.

Por un lado la definición de un Programa Individual de Transición, que permita articular una serie de pasos y medidas de carácter tanto curricular, como de ubicación en distintos entornos, como de dotación de recursos, que aseguren la experiencia positiva de la transición.

Como consecuencia de la anterior, resalta la necesidad de cooperación entre administraciones, entre redes que actúan en la comunidad con objeto de que estén disponibles los recursos precisos para facilitar la transición y el seguimiento de la misma, de manera que según se avanza en la trayectoria, los distintos agentes que intervienen actúen en la misma dirección, evitando la quiebra del proceso por actuaciones no planificadas o no coordinadas debidamente.

La Planificación del proceso de transición se sustenta en la idea de que un tránsito efectivo es mucho más que el mero paso de la responsabilidad administrativa de la escuela a los servicios sociales de adultos. La planificación del tránsito es un proceso complejo, en el que intervienen agentes diferentes y en el que se espera que ocurran varias cosas. Por una parte que el joven reciba ayuda en el desarrollo de aquellas habilidades que le permitan funcionar competentemente en la comunidad, por otra que encuentre oportunidades de utilizar esas habilidades en los entornos precisos, y por último que reciba los apoyos necesarios para asegurar la participación comunitaria.

Algunas características de este proceso desde distintos puntos de vista

-Programas efectivos en educación secundaria para trabajar y vivir en la comunidad

Un primer aspecto que habrá que considerar para un tránsito efectivo serán la calidad de los programas educativos que se ofrezcan a los jóvenes en los últimos años de escolarización.

Algunos criterios a la hora de diseñar estos programas pudieran ser:

- Énfasis en los aprendizajes funcionales, es decir en aquellas capacidades que los sujetos necesitan para funcionar en su entorno.
- Programas integrados que aseguren la participación y la relación con jóvenes sin minusvalía
- Relevancia de la preparación laboral
- Importancia de la competencia social, la autodeterminación y la toma de decisiones en las propuestas formativas
- Asegurar la participación de los padres, estando informados, colaborando en la selección de objetivos y de experiencias de aprendizaje, analizando las diferentes opciones postescolares y decidiendo las más apropiadas.

-Coordinación de los planes de transición

Un segundo aspecto a considerar en la mejora de los programas de transición, como ya se ha dicho, es la cooperación entre servicios:

a)Papel de los diferentes agentes

Por ser un momento de cambio en el que intervienen diferentes agentes es importante su articulación y organización de manera que exista una coherencia entre los diferentes servicios

En este sentido la escuela puede dirigir o asumir el papel principal de coordinación. Ello por dos razones :en primer lugar por tener el encargo de preparar a los jóvenes para ser adultos y en segundo lugar por tener una estructura y unas propuestas educativas definidas que lo facilitan.

Por su parte los servicios sociales de adultos deben jugar un papel mayor en este proceso. En estos momentos la coordinación entre escuela y servicios de adultos es prácticamente inexistente.

Esta coordinación serviría, entre otras cosas, para orientar los programas educativos en los años finales de escolarización, ayudar a los padres en la decisión más adecuada acerca de los servicios requeridos y para la planificación de los servicios postescolares y adultos necesarios (número de individuos necesitados de

servicios, tipos de servicios, cuándo van a ser requeridos)

b)Estrategias de coordinación

Para asegurar la coordinación es necesario articular medidas a diferentes niveles:

- A nivel general es necesario que haya una coherencia en la política de tránsito, de manera que tanto los programas educativos como los de adultos caminen en la misma dirección
- A nivel de zonas sería conveniente formalizar equipos de transición en los que se integren escuela, servicios de adultos, servicios de valoración y orientación..
- Un último nivel de coordinación será el que haga referencia al individuo concreto a través del Plan de Tránsito Individual, que asegure a nivel individual la relación entre lo que el alumno está aprendiendo y su futuro, previendo las necesidades de apoyo y su intensidad. Se debe asegurar en el mismo la participación del alumno, su familia la escuela y los servicios sociales de adultos.

El proceso de convertirse en adulto también lo definíamos como un momento de toma de decisiones acerca del tipo de trabajo, de la forma de vida que se desea para el futuro. Por lo tanto el tener una variedad de opciones, de itinerarios entre los que se pueda elegir los más adecuados a las situaciones de cada persona será una consecuencia de lo anterior.

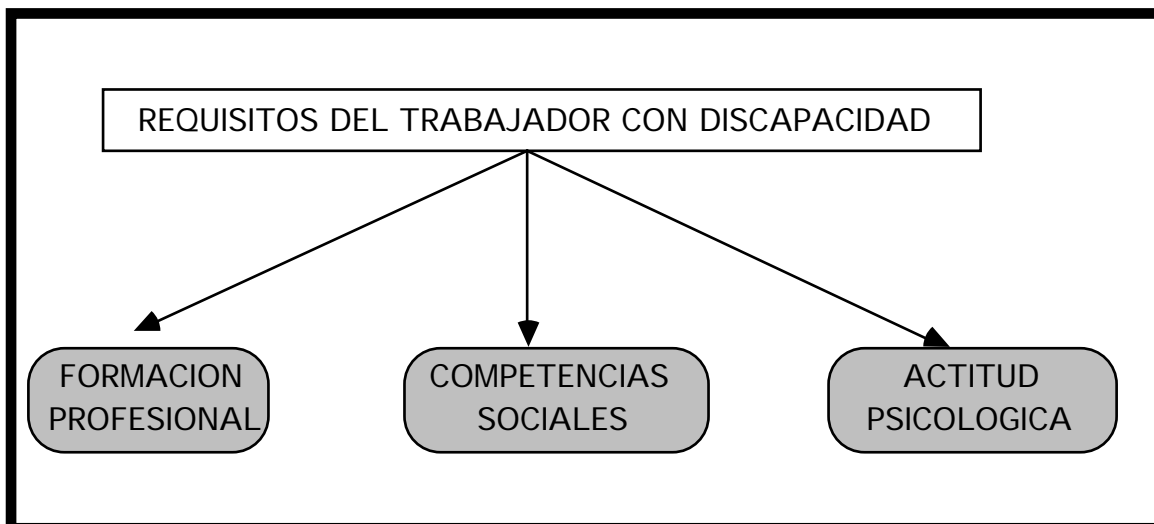
Ejes relevantes en la preparación laboral para jóvenes con necesidades educativas especiales

Es de destacar la importancia de definir un marco formativo que permita el ajuste futuro a un puesto e trabajo, especialmente para aquellas persona con necesidades especiales, en cuyo proceso de transición vamos a colaborar.

Estas propuestas nos serán útiles tanto en los últimos años de la escolarización, como en los Programas de Garantía Social o iniciación profesional, en el periodo de ajuste a un puesto de trabajo, o formación para la inserción ligada a un puesto concreto.

No es fácil determinar los aspectos que influyen en el éxito en el ajuste a un puesto de trabajo. Las influencias de numerosas variables que tienen que ver con la

organización, el individuo y la tarea hace que no sea sencillo determinar las variables críticas que van a determinar un ajuste satisfactorio en un puesto de trabajo. Por otra parte, el mundo del trabajo es tan disperso e implica tantas conductas que no existen unas características generales.



(ATED. 1993)

¿Cómo se está intentando dar una respuesta a esos planteamientos en el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco?. La estrategia seguida ha sido la disposición de un Programa denominado de «Aprendizaje de Tareas» que en líneas generales intenta aproximarnos a los planteamientos anteriormente expuestos. Su regulación se ha realizado recientemente, y de manera provisional hasta la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria, y se dispone en este momento de documentos de debate y orientaciones que permiten avanzar en esta dirección como es «El Marco Curricular para el Programa de Aprendizaje de Tareas» y otra documentación de uso interno de las aulas y los equipos de apoyo.

En líneas generales el alumnado con necesidades educativas especiales de carácter más permanente susceptible de acogerse a la escolarización en el tramo educativo correspondiente a la Educación Secundaria (considerando dentro de la misma a la actual Formación Profesional y al Bachillerato) puede considerarse en dos grandes grupos:

- 1.- Necesidades educativas especiales derivadas de deficiencias sensoriales y/o motrices. La escolarización se efectúa a todos los efectos en el aula ordinaria, pudiendo contar si las necesidades educativas lo requieren, con personas de apoyo que compartan el trabajo con el profesorado ordinario, así como con los recursos

técnicos y/o personales adecuados. Este grupo de personas, con las ayudas convenientes, son firmes aspirantes a la adquisición de las capacidades propias al logro del título y consecuentemente, seguir en el sistema de enseñanza reglada post-obligatoria si así lo desean.

En este caso, los recursos educativos de apoyo disponibles en el Aula de Aprendizaje de Tareas, así como los servicios de Orientación del centro escolar, tiene una función de apoyo, pues este alumnado tiene su referente fundamental en el aula ordinaria y sus dificultades quedarían en gran parte mitigadas con la eliminación de barreras arquitectónicas (rampas, ascensores, servicios,...) o con la utilización de determinadas prótesis, códigos específicos de comunicación u otro tipo de metodología didáctica específica.

2.- Necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades cognitivas generales de mayor o menor grado, donde las dificultades para alcanzar los objetivos educativos básicos son significativas.

La escolarización tiene su referente fundamental en el Aula de Aprendizaje de Tareas y las coordenadas curriculares están en la relevancia de aquellos aprendizajes que sean realmente funcionales para el desenvolvimiento social y el acceso al trabajo.

No obstante, debe propiciarse en la medida de lo posible la participación en actividades ordinarias, de manera que se faciliten los intercambios espontáneos y normalizados con el resto del alumnado.

c) La creación de una red de Aulas de Aprendizaje de Tareas en centros ordinarios de Enseñanzas Medias.. EI PROGRAMA DE APRENDIZAJE DE TAREAS:

Por la complejidad propia de la situación de la red educativa en la Comunidad Autónoma del País Vasco, no se ha adelantado la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta peculiaridad ha implicado la creación de un recurso educativo para jóvenes que cubriese el tramo educativo de 16 a 19 años , a desarrollar normalmente en centros de Enseñanzas Medias (preferentemente Institutos de F.P., pero no exclusivamente). Se ha venido a llamar de manera provisional «Programa de Aprendizaje de Tareas » o «Aulas de Aprendizaje de

Tareas»

El «Aula de Aprendizaje de tareas» es un recurso disponible en la Comunidad Autónoma Vasca para propiciar la inserción en Centros de Enseñanzas Medias y desarrollar programas de transición a la vida activa para jóvenes con necesidades educativas especiales..

En este momento existen más de 70 aulas que acogen a unos 600 jóvenes con necesidades educativas especiales ligadas a un retraso mental.

FINALIDADES.

El Programa de Aprendizaje de Tareas se dirige a aquellas personas con n.e.e. que no reúnen las condiciones de acceso a la escolarización ordinaria en Enseñanzas Medias y tiene como finalidad fomentar su preparación laboral y para la vida adulta.

Este recurso formativo persigue la capacitación y habilitación de los y las adolescentes con retraso mental para ser más competentes y eficaces en los planos personal, social y prelaboral.

OBJETIVOS.-

Los objetivos que se pretenden desarrollar en el Aula de Aprendizaje de Tareas son:

- 1. Desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para el aumento de la competencia social, desenvolvimiento en la comunidad, autocuidado, resolución de los problemas cotidianos*
- 2. Desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con las capacidades pre-laborales y estrategias de transición a la vida adulta y activa.*
- 3. Aumentar la capacidad de expresión y comprensión, tanto oral como escrita.*
- 4. Habilitar actitudes y comportamientos de los jóvenes consecuentes con la responsabilidad y la participación.*

Las líneas de intervención educativa se centran en las siguientes:

- *Se ubican en centros ordinarios de Educación Secundaria (FP, REM, BUP)*³

³F.P.: Formación Profesional; R.E.M.: Reforma de Enseñanzas Medias; B.U.P.: Bachillerato Unificado Polivalente

- *Van destinadas a alumnos y alumnas de más de 16 años y hasta 19 .*
- *Son atendidas por un Profesor de Pedagogía Terapéutica y un Maestro de Taller*
- *La programación de la sección de aprendizaje de tareas se elabora por el profesorado de la sección a partir de la evaluación psicopedagógica del alumnado teniendo como referencia las necesidades que aparezcan para su integración en la vida activa y adulta.*
- *En la programación se debe equilibrar las respuestas que se van a dar desde la propia sección de aprendizaje de tareas y aquellas otras que van a desarrollarse en las aulas ordinarias.*
- *Las características del currículo de estas aulas deben estar en la priorización de los aprendizajes que sean realmente funcionales para el desenvolvimiento social y el acceso al trabajo*
- *El currículo de la sección de aprendizaje de tareas se estructurará en torno a tres grandes áreas:*

El área instrumental que se centrará en el desarrollo de aquellas capacidades básicas que van a facilitar al alumnado su desarrollo personal y social y le posibilitarán otros aprendizajes (expresión, reconocimiento de normas, comunicación etc.)

El área prelaboral, incluyendo todos aquellos aprendizajes básicos que van a ser precisos para su incorporación en el mundo laboral (hábitos de trabajo, habilidades manuales, atención, concentración, discriminación...)

El área de desarrollo personal, donde se incluyen aspectos relacionados con el equilibrio personal, el desenvolvimiento en el grupo, la autoestima, el autocuidado, la autonomía personal para la vida diaria, desenvolvimiento en la comunidad, búsqueda de empleo etc. En este área tienen cabida de una forma específica la participación en actividades complementarias y extraescolares desarrolladas por el alumnado del centro.

El desarrollo del área prelaboral incluirá trabajos de taller, así como la posibilidad de

incorporar algún tipo de prácticas en centros de empleo (ocupacional empleo especial, ordinario) con características adecuadas a las posibilidades del alumno o alumna, aplicándose la normativa correspondiente a las prácticas en alternancia.

Similar a este modelo pero, desarrollado en entornos más restrictivos, es aquel que se realiza en centros específicos.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE DE TAREAS

El Programa de Aprendizaje de Tareas se desarrolla tomando como base el recurso del Aula de Aprendizaje de Tareas, que se ubica de manera general en un centro de Enseñanzas Medias.

El Programa, en función de las circunstancias personales de los sujetos y del contexto educativo y comunitario, así como de las posibilidades de inserción laboral puede estructurarse en dos ciclos formativos y una fase de prácticas de iniciación laboral, en el caso de que en su P.T.I. así se considere.

De esta forma las tres fases indicativas pueden ser:

Ciclo 1: Aprendizajes Básicos

Ciclo 2: Aprendizajes Específicos

Iniciación Laboral

La duración de dichos ciclos se realiza en función de:

- Las características del alumnado: El desarrollo educativo de determinados alumnos o alumnas pueden aconsejar un diseño formativo que abarque exclusivamente los aprendizajes básicos. Sin embargo, el proceso evolutivo de determinado grupo de alumnos puede hacer aconsejable cursar el segundo ciclo de Aprendizajes Específicos.
- El equipamiento disponible: La dotación de un número determinado de aulas en un centro escolar, puede aconsejar estructurar su funcionamiento en función de un trabajo más centrado de una de ellas en aprendizajes básicos y otra en los aprendizajes específicos.
- Por otra parte, la disponibilidad de otras ofertas educativas vinculadas a la

formación profesional, como la FP1 o FP Adaptada puede permitir el que determinados alumnos o alumnas adquieran determinados aprendizajes básicos o específicos en estos recursos educativos.

- La disponibilidad de recursos de empleo o de Centros de Empleo protegido que desarrollan determinada actividad laboral puede hacer aconsejable el desarrollo de programas específicos de aprendizaje de tareas de unas u otras características.

Las edades de acceso del alumnado: El tiempo de permanencia en el Programa de Aprendizaje de Tareas abarca el periodo comprendido entre los 16 y los 19 años(excepcionalmente puede ampliarse un año más). Dependiendo de la edad de acceso y el periodo disponible para el proceso formativo de transición, así como el nivel de desarrollo de determinadas capacidades, aconsejará que cada ciclo disponga de una duración variable y, previa evaluación de capacidades, desarrollar los aprendizajes en el ciclo básico o en el ciclo específico.

Ciclo 1: Aprendizajes Básicos

Este ciclo de aprendizajes básicos tiene los siguientes objetivos:

- Ampliar la formación de los alumnos y alumnas en orden a la adquisición de capacidades propias de la enseñanza básica, con objeto de permitir su incorporación a la vida activa
- Prepararles para el ejercicio de actividades profesionales en oficios u ocupaciones acordes con sus capacidades y expectativas personales
- Desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar en la vida social y laboral

Este Ciclo incluiría cuatro ámbitos formativos:

- 1.-Ambito de la comunicación
- 2.-Ambito de la autonomía personal
- 3.-Ambito de las habilidades sociales e inserción comunitaria
- 4.-Ambito de formación laboral básica

En este ciclo del Programa de Aprendizaje de Tareas, se debe tener presente el mundo productivo del entorno geográfico en el que se encuentra el centro. Por otra parte y dadas las especiales dificultades en el acceso al empleo de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales parece conveniente conectar la realidad de los centros especiales de empleo con la realidad de los centros educativos.

Se entiende por *formación laboral básica o aprendizaje básico* aquel que comprende el conjunto de tareas más básicas o elementales entre aquellas que se desarrollan habitualmente y que son comunes a un gran número de actividades laborales en los centros ocupacionales y en los centros especiales de empleo así como en otro tipo de modalidades de trabajo autónomo, tutelado, de enclaves, subcontratas, etc. que se consideran más adecuados para este tipo de sujetos.

Entre ellas se encuentran determinado tipo de tareas que incluyen las operaciones de: cortar, doblar, perforar, verificar, unir, identificar-reconocer, seleccionar-escoger-discriminar, alisar-enderezar, golpear, untar, pintar, sacar-extraer, medir, trazar, limar, contar, clasificar, raspar, serrar, presionar-compactar, clavar con, pulir, atornillar, tamizar, humedecer, mezclar, soldar, amasar, etc. que son propias de determinados perfiles profesionales vinculados a la cerámica, jardinería, metal, modelado, encuadernación, confección, electricidad, calzado, madera, limpieza, cocina, etc.

Los aprendizajes de tareas básicas deben efectuarse en función de trabajos concretos y reales, definiendo determinadas realizaciones que agrupen diversas tareas y operaciones, cuya complejidad se determinan en función de las capacidades del sujeto y del grupo de alumnos y alumnas. La estructura organizativa puede tomar diversas formas, ya sea a partir de pretalleres de carácter rotatorio que trabajen en el contexto de determinados perfiles profesionales, el conjunto de habilidades básicas; ya sea en la selección de la elaboración de determinados productos o actividades que recojan diversos tipos de tareas y operaciones elementales o en base a otras fórmulas estructurantes de los aprendizajes básicos, procurando huir de las actividades meramente repetitivas, sin sentido, en función de la elaboración de un producto final de mayor o menor complejidad, pero debidamente valorado por el sujeto como relevante y significativo para él.

La primera fase del inicio del Ciclo, es de excepcional importancia para la definición del Programa de Transición Individual que va a marcar las líneas de actuación a lo largo del tiempo de escolarización del o la joven, siendo relevante la necesidad de dedicar un tiempo suficientemente amplio para desarrollar procesos de evaluación inicial en profundidad que

permitan establecer pautas de actuación para el resto del Programa.

Ciclo 2: Aprendizajes Específicos

Este segundo ciclo va destinado a jóvenes que tienen bien asentados determinados aprendizajes básicos y, están en disposición de una mayor profundización en un conjunto de aprendizajes específicos, vinculados a un perfil profesional.

Este segundo ciclo tiene un carácter terminal con la intencionalidad de posibilitar la incorporación de los jóvenes a la vida activa facilitándole el dominio de las técnicas y conocimientos elementales de un oficio profesional a un nivel inferior al correspondiente a la formación profesional específica de carácter elemental.

La selección de los aprendizajes específicos estaría en relación con la oferta de empleo existente en la zona de influencia del centro donde se imparte y, se desarrollaría en conexión con los centros de empleo especial y entidades facilitadoras de empleo de carácter local y/o comarcal.

En determinadas circunstancias este aprendizaje se podría desarrollar en los Centros de Iniciación Profesional (Programas de Garantía Social) , con las adaptaciones necesarias y ajustándose a la normativa y orientaciones propias de este recurso socioeducativo. Este alumnado, con un buen asentamiento de los aprendizajes básicos adquiridos en el Aula de Aprendizaje de Tareas, podrá desarrollar el Ciclo de Aprendizajes Específicos en los Centros de Iniciación Profesional (C.I.P.), durante el último curso.

Este Ciclo incluiría tres ámbitos formativos:

- 1.-Area de formación básica: Autonomía personal y de la comunicación (profundización)
- 2.-Ambito de las habilidades sociales e inserción comunitaria (formación y orientación laboral)
- 3.-Ambito de aprendizajes específicos de carácter profesional

En este segundo ciclo se tendrán especialmente en cuenta aquellas iniciativas y actividades complementarias o extraescolares que aproximen al joven o a la joven a un puesto de trabajo, mediante conocimiento de las estructuras laborales por parte del alumno y de sus padres.

Se pondrá énfasis en la consecución de la autonomía personal para el desenvolvimiento en la comunidad de manera que se posibilite el desplazamiento independiente, en la medida que esto sea posible, hacia los distintos lugares, el centro escolar, el lugar de trabajo.

Del mismo modo, se propiciará en la medida de lo posible, una fase de iniciación laboral, mediante un periodo de prácticas reales en empresas, para lo que se realizará una adecuada valoración de las posibilidades tanto por parte del sujeto y su familia como por parte de las propias empresas, de realizar este periodo de prácticas, bien en empresas ordinarias, en empresas con secciones tuteladas, en centro especiales de empleo o bien, en centros ocupacionales.

Para ello se desarrollarán actividades de sensibilización social, de mentalización de los empresarios y de las iniciativas locales de empleo, así como empleadores públicos ligados a instituciones locales, mancomunadas, territoriales,... Del mismo modo se trabajará con los sujetos mediante situaciones de simulación de la realidad laboral, y con los padres con el objeto de ofrecer pautas de comportamiento, facilitar explicaciones y generar actitudes positivas en orden al desarrollo de las prácticas laborales y la posterior inserción en el mundo laboral.

La Iniciación Laboral: formación en centros de trabajo

El segundo ciclo, de Aprendizajes Específicos, vincularía el periodo educativo y el mundo laboral abriendo la posibilidad de incorporar algún tipo de prácticas en los centros de trabajo. Según las posibilidades determinadas por el grado de necesidades educativas especiales, las prácticas podrían hacerse en Centros Especiales de Empleo, Centros Ocupacionales o en el empleo ordinario, sea éste tutelado o autónomo.

Las prácticas de iniciación laboral incluyen tareas y situaciones de trabajo vinculadas a la realidad productiva y al sistema de relaciones técnicas y sociales de la empresa, manejando

equipos, aparatos e información real de la empresa y del puesto de trabajo.

Los contenidos de la formación en la empresa han de pensarse siempre a partir de actividades, puestos de trabajo o tareas reales, pero debe tratarse de unas prácticas de carácter formativo.

Este carácter complementario de la acción formativa facilita una capacitación en conocimientos procedimentales y actitudinales vinculados a un puesto real de trabajo, así como una generalización, en la medida de lo posible, de los aprendizajes de tareas realizadas en el contexto escolar.

Las prácticas en la empresa son dinamizadas en su proyecto, programación, seguimiento y evaluación por el tutor de prácticas del centro o en su defecto por el Maestro de Taller del Aula de Aprendizaje de Tareas y el Instructor del centro productivo. De la adecuada coordinación de estos dos agentes depende el éxito del programa y la introducción de las variaciones oportunas de cara al futuro.

Es necesario dar a conocer el plan de prácticas, sus posibles repercusiones en la vida escolar,...En cualquier caso, teniendo en cuenta que la posibilidad de hacer prácticas queda limitada a un máximo de 450 horas, habría que contemplarla para que en el último curso del Aula de Aprendizaje de Tareas, el currículum educativo se planificara en función de esas prácticas en el empleo real.

Las características individuales de los alumnos y la distinta gama de prácticas en función de un puesto de trabajo nos indicará qué tipo de destrezas serán necesario impulsar para que el ajuste laboral sea exitoso. En líneas generales estas habilidades son:

- Manejo de herramientas
- Coordinación motriz
- Atención
- Comprensión y ejecución de órdenes
- Ritmo de tareas y cumplimiento horario
- Aceptación de las normas

No obstante, se insiste en que el éxito de la integración laboral no estriba exclusivamente en el desarrollo de las habilidades y destrezas para la realización de productos industriales o para la prestación de un determinado servicio, también juegan un papel decisivo todos aquellos aspectos relacionados con la conducta adaptativa, las competencias sociales y la adquisición de normas y valores.

EL PLAN DE TRANSICION INDIVIDUAL

A lo largo de esta intervención se viene haciendo referencia constante a lo que se ha denominado "Planes de Transición Individual", como una estrategia que trata de establecer hipótesis de intervención, referidas a un o una joven, de cara a propiciar los recursos necesarios para su incorporación al mundo adulto. Esta transición se realizará con mayor seguridad y garantías de éxito si, realizando las hipótesis adecuadas, se alertan los distintos servicios y agentes comunitarios concernidos, y se activan los recursos precisos.

El punto de vista actual del proceso de transición ve la planificación del tránsito como una responsabilidad compartida por todos los participantes dentro de los sistemas que intervienen. Este proceso debería incluir al joven, los padres, los centros escolares, los servicios comunitarios destinados a la juventud y la edad adulta y los proveedores de trabajo. La evaluación, al determinar la conveniencia y efectividad de los servicios prestados es un elemento en desarrollo en la planificación del tránsito.

En todos los procesos de transición el posible trastorno producido por el cambio puede ser mitigado por una planificación previa efectiva, lo que se conoce por "planificación de la transición", un método sistemático y estructurado para facilitar la adaptación a los cambios de estilo de vida.

Las transiciones emprendidas en relación o en nombre de personas con necesidades especiales son un proceso cooperativo. La planificación más efectiva del tránsito parece consistir en un enfoque multidisciplinar que se extiende a través del tiempo y de las personas que proporcionan los servicios. El objetivo es promover el máximo desarrollo de la persona con discapacidades de la manera alternativa menos restrictiva posible, proporcionando servicios oportunos y rentables basados en decisiones tomadas por la familia, la escuela y los agentes comunitarios, junto con la persona con discapacidad y en su nombre.

Fases de la Planificación del Tránsito

El primer paso en la planificación del tránsito es la evaluación, ya sea formal o informal. La evaluación debería incorporar la observación de la situación del sujeto desde el punto de vista físico, mental, emocional, su formación profesional, etc.

Esta fase consiste en elaborar un listado de necesidades a partir de los diferentes niveles de desarrollo del o la joven y de los grandes sectores de actividades de la

vida (profesional, escolar, residencial, sanitario, ocio y tiempo libre, etc.). El Orientador del centro o miembro del Equipo Multiprofesional del COP, que va a desarrollar el proceso de acompañamiento y asesoramiento, propone un encuentro con los distintos agentes que van o pueden intervenir en el proceso de transición (servicios sociales, servicios laborales, servicios socioculturales, etc.)

Se acuerda con el sujeto y la familia su participación en el proceso de transición, concretando compromisos, orientaciones e iniciativas a emprender.

La segunda fase de la planificación del tránsito es el desarrollo de un plan individualizado para ayudar a los alumnos y alumnas a satisfacer las exigencias institucionales, y a las instituciones a cubrir las necesidades de los alumnos. Las tres estrategias más comunes son corregir, compensar o evitar aquellas áreas en las que las necesidades de los sujetos no se cubren con los recursos disponibles.

La tercera fase de la planificación del tránsito, la fase de puesta en práctica, implica un esfuerzo coordinado conjunto por parte del sujeto, su hogar y los recursos comunitarios, para corregir, compensar o evitar áreas problemáticas. Se recomienda un enfoque interdisciplinar para asegurarse de que todas las áreas se enfocan bien y que los recursos disponibles, se usan de la forma más efectiva.

La cuarta fase de las transiciones es la de la evaluación, la determinación de hasta qué punto y con qué grado de éxito se cubren las necesidades de un sujeto con el programa puesto en práctica y los servicios disponibles. Los estadios de planificación del tránsito están interrelacionados y forman un continuo.

Los agentes interdisciplinarios se reúnen periódicamente (trimestralmente, cada curso escolar, etc.) valorando la evolución de la persona y se decidirá continuar el proceso de seguimiento o determinar la puesta en práctica de distintas fases del Plan.

La situación ideal sería la de una colaboración de todas las redes comunitarias (la escolar, servicios sociales, sanitaria, laboral, servicios socioculturales, etc.); sin embargo, esto no siempre es posible, lo que no invalida la necesidad del proceso. En un primer término, el diseño del Plan puede quedar en manos del equipo educativo y propiciar encuentros cada vez más intensos con la red de los servicios especializados de los Servicios Sociales o de las entidades sociales que se ocupan de estas funciones.

La puesta en práctica del sistema de Planes de Transición Individual de carácter interdisciplinar, permitirá ir avanzando en la cooperación, mostrándose la utilidad del mismo a

medida que se va implantando el procedimiento de definición de las propuestas educativas para jóvenes con n.e.e. en transición.

En este sentido, la intervención dinamizadora y reguladora del proceso por parte de los y las profesionales de los Equipos Multiprofesionales de los Centros de Orientación Pedagógica constituye una poderosa instancia mediadora con otros agentes comunitarios y un valioso soporte para la experimentación, elaboración, desarrollo y seguimiento de los Planes Individuales de Transición a la vida adulta de jóvenes con n.e.e.

d) Los Programas de Garantía Social y su extensión y aplicación a jóvenes con necesidades educativas especiales

Los Centros de Iniciación Profesional surgen en nuestra Comunidad Autónoma, promovidos y subvencionados por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, y desarrollado en colaboración con los Ayuntamientos y Mancomunidades, teniendo como finalidad ofrecer formación profesional, a nivel elemental o de iniciación, al segmento de la juventud mayor de 16 años que no cuenta con ninguna cualificación académica ni profesional y abandonan el sistema educativo. El Programa de Iniciación Profesional que se imparte en los C.I.P. nace como alternativo al sistema reglado de enseñanza, asumiendo la tarea de preparación-adaptación para jóvenes en transición de la escuela a la vida activa.

La actual normativa de los Centros de Iniciación Profesional vigente en nuestra comunidad admite la posibilidad que determinados alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar su programa formativo en este recurso, estableciendo algunas limitaciones en cuanto a su número en relación con el grupo de referencia en cada taller.

Habría que decir que el alumnado con necesidades educativas especiales apropiado para el proceso formativo que se desarrolla en un C.I.P. sería aquel que ha desarrollado un proceso de socialización adecuado, ajuste grupal y personal, sobre el que se ha intervenido mediante algún tipo de programa previo y que no tiene en principio conductas disruptivas de manera habitual.

Alumnos y alumnas con 18 años que han cursado el Ciclo de Aprendizajes Básicos en el período de 16 a 18 años y que en el último año de escolarización, se considera que por sus características y su itinerario personal, encuentran una más adecuada respuesta en el entorno de iniciación profesional específica que se desarrolla en los C.I.P.

Alumnos y alumnas que han desarrollado adecuadamente el Ciclo de Aprendizajes Básicos en el Aula de Aprendizaje de Tareas y que con 18 años, tienen posibilidades de iniciarse en un oficio de los ofertados en los Centros de Iniciación Profesional durante el año de Garantía Social.

Serían candidatos posibles a este recurso alumnos con retraso mental cuyo horizonte podría ser un trabajo normalizado en cualquiera de sus modalidades (trabajo ordinario, trabajo tutelado, enclaves, trabajo protegido con cierto nivel de cualificación, etc.).

El resto del alumnado con discapacidades físicas sensoriales (deficientes visuales, ciegos, sordos, etc.) tendrán la consideración de alumnos ordinarios con los que habría que realizar determinado tipo de adaptaciones de acceso al currículum formativo de los C.I.P.s.

Los propósitos con este tipo de alumnado se ubicarían en el ámbito de los aprendizajes de tareas ligados a una profesión o conjunto de profesiones determinadas para lo que es necesario desarrollar las correspondientes adaptaciones curriculares.

e) La inserción en el empleo

Como puede observarse, la transición de la escuela al trabajo requiere, un acción decidida de la Escuela a través de Programas de Formación Profesional adecuados; una adecuación a través de las prácticas, y de los primeros pasos de inserción de lo aprendido en la escuela a la realidad del trabajo; y una adecuación del trabajo a la recepción, ajuste y acomodación en ambos sentidos del individuo y del entorno, mediante los procesos informativos, asesores y supervisores de cara al individuo, a la empresa y a otros mediadores sociales y laborales que entran en juego a lo largo de todo este itinerario.

No podemos renunciar de entrada a una variedad de posibilidades de empleo en función de las características del individuo, de las posibilidades de relacionarse con determinadas empresas, las diferentes fórmulas laborales, donde también deben caber las personas jóvenes con necesidades especiales.

El proceso formativo en el ámbito prelaboral precisa inexcusablemente la cooperación con las entidades facilitadoras de empleo a personas con necesidades especiales. Las organizaciones de esta finalidad, agrupadas en diversas estructuras, entre las que es de destacar EHLABE (Asociación de empleo protegido del País Vasco), KATEA (Configurada fundamentalmente por personas con minusvalía física), Talleres de Empleo Especial de

personas con sordera, etc. avanzan en la consecución de diversos programas que van desde el empleo ocupacional, el empleo protegido, los enclaves en empresas ordinarias, la prestación de servicios, las empresas autónomas etc. propiciando un abanico de posibilidades de empleo, para los que el sistema de transición debe estar preparado.

Es imprescindible que el trabajo formativo se realice en continuo contacto con estas empresas y junto con ellas se diseñen itinerarios formativos y de inserción que faciliten la adecuada transición de la escuela a la vida activa y adulta de los jóvenes con necesidades educativas especiales. En este empeño estamos comprometidos, manteniendo un continuo contacto debate y búsqueda cada vez más normalizadoras de respuesta formativa de carácter laboral, de los jóvenes con n.e.e , en nuestra Comunidad.

BIBLIOGRAFIA

Cuadernos ATED: «Procesos de colocación y seguimiento: Importancia del sistema social en la empresa» Enero-Febrero 1993. Grupo ATED. Madrid. 1993.

CEI-IDC (1994) : Marco Curricular para el Programa de Aprendizaje de Tareas. Documento de debate.

OCDE: La disminución y la condición de adulto. Siglo Cero Nro. 120. Noviembre-Diciembre 1988. Madrid.

MENDIA, R. «Función del monitor en los programas ocupacionales y de empleo para personas con deficiencia mental» Revista Zerbitzuan 7. Consejo Vasco de Bienestar Social.

OCDE. «La integración social de los jóvenes Minusválidos» I y II Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid 1987

IFAPLAN. «Nuevos temas y nuevos lugares educativos» Editorial Popular. Madrid. 1991

IFAPLAN. «De la escuela a la vida activa» Editorial Popular. Madrid. 1989

LOU BROWN: «Criterios de funcionalidad» Milan. Fundación Catalana Síndrome de Down. Barcelona 1989

GRUPO ATED. FUNDESCO. «Empleo apoyado: Una vía para la integración II» Auxilia. Abril 1993 nro. 178. Barcelona.

BASOCO J.L. «El ejercicio de los derechos de la persona con deficiencia mental en el marco del derecho positivo y de la realidad social». Zerbitzuan nros. 12-13. Consejo Vasco de Bienestar Social. 1990.

BELLAMY, G. «Vocational Habilitation of Severely Retarded Adults. Proed. Texas 1979

CONSEJO DE EUROPA (1992) Una política coherente para la rehabilitación de las personas con minusvalía. Recomendación nº R(92) adoptada por el Comité de Ministros el 9 de abril de 1992 durante la 474 reunión de Delegados de Ministros.

DE LUCA, G.: Handiwork. Assessorato Alla Sanita .Servici Sociali e voluntariato. Modena 1986.

FOSS, G. «Habilidades sociales-interpersonales para tener un trabajo en adultos con retraso mental» Mental Retardation. Vol 19, nº3, 103 1981

INGALLS, R.: Retraso Mental. La nueva perspectiva. Ed. El Manual Moderno. Mexico 1982

ORCASITAS, J.R. «Un proyecto de servicios de apoyo para una red de talleres (con deficientes mentales). En el Educador especializado en MARGINACION. EDEJ. BILBAO 1987

MARTINEZ, N. «Pasos hipotéticos en la adaptación a un puesto de trabajo con deficientes mentales» Documento elaborado para el curso de capacitación pedagógica.

NACIONES UNIDAS (1994) 48/96 Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad

SIIS. Centros de Día para deficientes. Gobierno Vasco. 1985

RAMOS P.: Una experiencia de preparación para el trabajo de personas con deficiencia mental desde la Subdirección General de Educación Especial. Reunión Nacional sobre el Deficiente Psíquico Adulto. Valladolid. Abril. 1986

UNESCO (1994) Marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Salamanca. 1994

VERDUGO, M. «Integración social del deficiente psíquico adulto. Programas de entrenamiento,

prevocacional y vocacional. Reunión Nacional sobre el Deficiente Psíquico, Adulto. Valladolid, Abril 1986.

SAIZARBITORIA: «Aproximación al análisis de la integración laboral de los minusválidos». Siglo Cero,103.1986.

MARTINEZ , RUEDA,N.; MENDIA,R.:«Esbozo de un proyecto de adaptación -inserción laboral de jóvenes con deficiencia mental». Zerbitzuan 12-13.Consejo Vasco de Bienestar Social. Vitoria-Gasteiz 1990.

Instrucciones de la Viceconsejería de Educación y de Administración Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco.