

# El papel de la formación en los programas para la inclusión laboral del colectivo de jóvenes con funcionamiento intelectual límite

*(The role of training programs including collective labor of young people with intellectual functioning limits)*

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 07/01/2011

Aceptación: 01/04/2011

**Patricia Olmos Rueda**

(Universidad Autónoma de Barcelona)

## RESUMEN

Los programas de formación para el trabajo se presentan como un recurso para determinados colectivos que tienen dificultades de acceso al mercado laboral, una vía de participación e inclusión social. El presente trabajo reflexiona sobre el papel que la formación tiene en el proceso de inclusión laboral del colectivo de jóvenes con funcionamiento intelectual límite, abordando el tema desde la realidad de los programas de formación para el trabajo en los que participan estos jóvenes.

La reflexión parte de una revisión teórica, para continuar con una aproximación a la realidad de estos programas, desde la óptica de los profesionales, señalando la formación por competencias socio-personales como el recurso, el soporte clave para la inclusión y la mejora del funcionamiento de la persona en los contextos educativos, laborales y sociales.

## PALABRAS CLAVE

Inclusión laboral, fracaso escolar, empleabilidad, formación-empleo, discapacidad, jóvenes.

## ABSTRACT

Training programs for employment are a resource to the groups who have some difficulties to access to the labor market, a way of social participation. This paper works about the role of the training on the labour inclusion of youths with borderline intellectual disabled. The theme is considered in the context of the job training programmes where these youths are participating.

First, this paper presents a theoretical review. Second, this paper presents the real context of the training programmes for employment, based on the comments of professionals. Training of social and personal competences is considered, on the one hand, as a key support for the inclusion and, on the second hand, as a way to improvement the subjects' participation at the educative, social and labor contexts.

## KEYWORDS

Labor inclusion, school failure, employability, training-employment, disabled, youth.

(Pp. 55-66)

## Introducción

Plantear qué papel tiene la formación en los programas para la inclusión laboral de colectivos en situación de riesgo de exclusión, o lo que es lo mismo, en los programas de formación para el trabajo, lleva a considerar una serie de elementos y factores implícitos en los propios programas. Dificultades de acceso al mercado de trabajo, colectivos en situación de vulnerabilidad social y laboral, dificultades derivadas de una baja cualificación, un bajo perfil competencial fruto del fracaso escolar, necesidades de soportes, apoyos, recursos para mejorar las posibilidades y las oportunidades de (re)incorporarse educativa y laboralmente, por parte de los colectivos en riesgo de exclusión. Estos son sólo algunos de los elementos y factores implícitos, pero es preciso considerar qué carga representan en el marco del diseño y desarrollo de los programas de formación para el acceso al mercado de trabajo.

Este planteamiento lleva a presentar este trabajo, un artículo que gira en torno al estudio y reflexión del papel que la formación juega en el marco de los programas para la inclusión laboral de colectivos en situación de vulnerabilidad educativa, social, laboral; concretamente, del colectivo de jóvenes con funcionamiento intelectual límite; lo que plantea interrogantes como: ¿Es la formación de estos jóvenes la vía inmediata de acceso al mercado de trabajo? ¿Qué formación es la que debe caracterizar a estos programas? Autores como Salmerón Pérez (2009), Vilà, Pallisera y Fullana (2010) nos avanzan la respuesta. Unos programas que trabajan para la inclusión laboral, desde la formación, tienen que ser capaces de implantar un modelo de formación por competencias que permita a cada uno “abarcar todo aquello que sea potencialmente capaz de alcanzar” (Salmerón, 2009: 99), sin olvidar que, si bien la formación por sí sola no es condición suficiente, si es un elemento clave que contribuye a la inclusión laboral, en este caso, de los jóvenes con discapacidad intelectual.

Por lo tanto, con ánimo de desgranar estas premisas, el presente trabajo inicia su

recorrido en la revisión de temas como el funcionamiento intelectual límite (FIL), el fracaso escolar, los programas de formación para el trabajo, la metodología del empleo con apoyo (ECA) y las competencias de empleabilidad y adaptabilidad, estableciéndose como referentes que orientan las pesquisas realizadas sobre estos programas de formación, desde el punto de vista de los profesionales que trabajan en la práctica, que buscan cómo superar los obstáculos que este colectivo de jóvenes encuentra en su proceso de inclusión laboral, cómo mejorar las capacidades de estos jóvenes para afrontar el proceso con éxito.

## 1. Fil y fracaso escolar, ¿un binomio de riesgo?

El funcionamiento intelectual límite (FIL), también referido como conocimiento intelectual límite (CIL), es una discapacidad intelectual que a pesar de afectar como mínimo al 3% de población en España; al menos 1.350.000 personas, según se establece en la Declaración sobre el funcionamiento intelectual límite firmada por el Grupo Confil en Barcelona, 15 de Octubre de 2009; sigue sin estar reconocida administrativamente por no llegar a los índices mínimos que la Administración establece para ser discapacidad legalmente reconocida; en España ese índice se sitúa en el 33%. En términos de Bonal (2006), la realidad es que el FIL acaba siendo un mundo marginal no reconocido, un espacio social en el que las personas tienen dificultades para insertarse escolar, laboral y, por ende, socialmente.

La persona diagnosticada únicamente con funcionamiento intelectual límite, sin otro tipo de discapacidad añadida, no tiene ningún derecho de atención porque carece de etiqueta legal que lo clasifique como persona con discapacidad, mermando, de esta manera, los recursos y apoyos que requiere para hacer posible su acceso al mundo educativo, laboral y, por tanto, también social. Véase como Delgado y Gallén (2006) ejemplifican esta situación en el caso de una joven: “Es que estás tan al límite que no te

puedo poner que eres normal porque tienes una deficiencia pero no puedo poner que eres disminuida porque no llegas. Eres casi, casi, una persona normal. Incluso en ségún qué eres más que una persona normal” (Delgado y Gallén, 2006: 64).

No obstante, los avances para su reconocimiento son favorables. Por ejemplo, en la Ley 35/2010, de 17 de septiembre, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo el término CIL aparece con entidad propia: “El Gobierno estudiará, en el marco de la Estrategia Global de Acción para el Empleo de las Personas con Discapacidad 2008-2012, las medidas oportunas para mejorar la empleabilidad de las personas con capacidad intelectual límite que no alcancen un grado de discapacidad mínimo del 33 por ciento” (BOE, 2010: 79322).

Si consideramos el funcionamiento intelectual límite como una discapacidad intelectual, entonces debemos definirlo bajo los parámetros del concepto de discapacidad intelectual. La *American Association of Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) (Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntix, Coulter, Craig, Reeve y cols., 2002) y la *Organización Mundial de la Salud* (Organización Mundial de la Salud, 2006) coinciden en definir, como apuntan Salvador-Carulla y Saxena (2009), la discapacidad intelectual como una discapacidad caracterizada por limitaciones tanto en el funcionamiento intelectual (una capacidad intelectual sensiblemente inferior a la media), como en el funcionamiento de la conducta adaptativa (dificultades para desarrollar las actividades de la vida diaria), que se manifiestan en el curso del desarrollo de la persona y antes de los 18 años de edad. Por tanto, podemos definir el concepto FIL y a las personas con FIL como: “Aquellos sujetos que presentan dificultades en la adaptación escolar, social y laboral, que necesitan de un cierto grado de orientación y de unos apoyos y/o soportes adecuados, y que tienden a puntuar entre 71 y 84 en los test de inteligencia (una desviación estándar por debajo de la media de la población)” (Olmos, 2009: 56).

Las personas con funcionamiento intelectual límite no muestran rasgos físicos

evidentes que permitan un reconocimiento de la discapacidad, lo que obliga a tratar de entenderla desde múltiples dimensiones que, a su vez, se relacionan con las principales áreas de dificultad con las que se enfrentan estas personas: dificultades de aprendizaje, capacidad de adaptación y de relación social, la propia conducta y la inteligencia. Muchos autores han descrito los rasgos más característicos de las personas con FIL, estableciendo como características más representativas las relacionadas con los aspectos personales, sociales, de autonomía y con las dificultades de aprendizaje (Artigas-Pallerés, 2003; Artigas-Pallares, Rigau-Ratera y García-Nonell, 2007; Bonal, 2006; Collet, Pascual, Rovira y Vidaurrazaga, 2004; Fenning, Baker, Baker y Crnic, 2007; Zetlin y Murtaugh, 1990). Por ejemplo, entre los rasgos más característicos se identifican la discrepancia negativa entre la edad mental y la cronológica, que se hace muy evidente a partir de la adolescencia, rasgos de inmadurez, comportamiento espontáneo y sin inhibiciones, dificultades en el campo de las relaciones sociales, falta de iniciativa, procesos de aprendizaje más lentos, retraso escolar por un repetido fracaso académico, dificultades en la adquisición de competencias instrumentales como el cálculo o la lectoescritura, necesidad constante de apoyos.

El fracaso escolar se establece como uno de los factores de riesgos característico del colectivo FIL. Por ejemplo, según los datos de la última encuesta de discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia (Instituto Nacional de Estadística, 2009), las personas con discapacidad de aprendizaje, aplicación del conocimiento y desarrollo de tareas que han finalizado la primera etapa de educación secundaria, sólo representan el 6,36% en el conjunto del estado español, un 38,09% no han terminado la educación primaria y un 21,50% no sabe leer ni escribir. Los jóvenes FIL son capaces de asimilar los conocimientos, de conseguir los aprendizajes mínimos, pero su proceso de aprendizaje es más lento con relación a sus compañeros no discapacitados. Estas dificultades se derivan de la problemática identificada en áreas relacionadas

con la percepción, la memoria, la atención y, sobre todo, el lenguaje, elemento clave en los procesos de aprendizaje, no sólo se utiliza para comunicarse y expresarse, también para pensar (Artigas-Pallares, Rigau-Ratera y García-Nonell, 2007). El lenguaje deviene elemento de soporte para el razonamiento y la competencia lingüística un condicionante del fracaso escolar, entendiéndose este último término como “toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas” (Martínez Otero, 2009: 69).

Por lo tanto, el fracaso escolar sitúa al colectivo de jóvenes FIL en situación de riesgo de exclusión educativa al ser jóvenes con tendencia a quedarse al margen de los procesos educativos, formativos, laborales y sociales; encontrarán dificultades para acceder al mercado de trabajo por el escaso dominio de las competencias básicas no adquiridas en el periodo de escolarización obligatoria, verán mermadas sus oportunidades de participación activa en la sociedad al quedar limitada su participación en las áreas educativas y laborales. Ante esta situación, el gran interrogante que se plantea es: ¿qué respuesta cabe dar, puede darse, a estos jóvenes?

## 2. Formación por competencias, empleo con apoyo e inclusión laboral

Las dificultades de aprendizaje del colectivo de jóvenes con FIL, así como la situación de riesgo de fracaso académico y de exclusión sociolaboral, exigen pensar y plantear alternativas que les permita seguir siendo parte activa y participativa de la sociedad. Si entendemos la dimensión laboral como un eje clave de participación en la sociedad, la formación para el trabajo se erige como una alternativa plausible. Los programas de formación para el trabajo

se presentan como alternativa viable para este grupo de jóvenes. El proceso formativo que inician, en el marco de estos programas, como una respuesta a su déficit académico. Por ejemplo, según datos de la última encuesta de discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia (Instituto Nacional de Estadística, 2009), un 57,13% de las personas que integran el grupo de discapacidad de aprendizaje, aplicación del conocimiento y desarrollo de tareas se encuentran realizando algún tipo de formación en el ámbito de la educación no reglada, ámbito en el que se enmarcan estos programas.

Los programas de formación para el trabajo tienen como principal objetivo contribuir al desarrollo de la competencia de *adaptabilidad* de este colectivo, esto es a su capacidad de adaptación, que contribuirá al desarrollo de la competencia de *empleabilidad*, esto es a su capacidad para acceder, mantenerse y moverse en y por el mercado de trabajo.

Entender que la mejora de la adaptabilidad incide en la mejora de la empleabilidad es factible si se entiende que, en términos de Fugate, Kinicki y Ashforth (2004), la empleabilidad es un proceso proactivo de la adaptabilidad consistente en el establecimiento de relaciones recíprocas e interrelacionadas. De esta manera, la adaptabilidad personal va a proveer a la persona de los recursos necesarios para la consecución de sus objetivos, los cuales habrán sido planteados en función del rol personal, y profesional, que la persona tiene en la organización, en el contexto laboral concreto.

Por lo tanto, los programas de formación para el trabajo en los que participan el colectivo de jóvenes con FIL, persiguen proveerles de recursos para su inclusión laboral (mejorar sus competencias), ayudarles en su proceso de identificación personal (conocer sus potencialidades y debilidades, reconocer sus necesidades de apoyo y/o soporte) y mejorar sus procesos de relación (especialmente de comunicación con los demás), en orden a desarrollar sus competencias de empleabilidad y de adaptabilidad.

Este planteamiento exige de estos programas una formación por competencias básicas, tanto instrumentales (lingüística, matemáticas, digital), como relacionadas con la autonomía, la iniciativa, o la responsabilidad (recordemos la falta de iniciativa y de autonomía de los jóvenes con FIL). En definitiva, contribuir a la mejora de la autodeterminación y autorregulación de este colectivo y, en este caso, a la mejora de su capacidad para la elección profesional responsable (González Maura, 2009). Pero la formación por sí sola no es condición suficiente, aunque si un elemento clave en los procesos de inserción sociolaboral (Vilà, Pallisera y Fullana, 2010). La formación precisa de otros mecanismos complementarios como es la orientación. En la medida que el proceso orientador se considera parte implícita de la formación, y de los procesos formativos, deviene condición necesaria en la adquisición y desarrollo de las competencias de empleabilidad y de adaptabilidad. Si bien la formación capacita, la orientación aporta al individuo los instrumentos y herramientas necesarias para superar sus obstáculos, dificultades en su relación con el entorno educativo, social, laboral, minimizando, de esta manera, las consecuencias negativas de un mal proceso de adaptación (Jurado y Olmos, 2010).

Asimismo, los programas de formación para el trabajo deben responder claramente a la metodología de trabajo propia del empleo con apoyo (ECA), un modelo de inclusión laboral en la empresa ordinaria que nace en Estados Unidos durante la década de los 80 (Bond, 2004; Rusch y Hughes, 1989; Wehman, Revell y Brooke, 2003). Una aproximación conceptual al término, permite definir el empleo con apoyo como: “Un modelo de integración sociolaboral de carácter individualizado que facilita la inserción de personas con discapacidad, especialmente intelectual, en puestos de trabajo competitivo a los que tradicionalmente ven limitadas sus posibilidades de acceso mediante un sistema de provisión de apoyos permanente (a lo largo de toda la vida laboral) y de-

bidamente estructurado. El empleo con apoyo permite la disposición de los soportes y/o servicios necesarios para adaptar el puesto de trabajo a las necesidades de la persona, minimizando las limitaciones derivadas de la propia discapacidad, e incrementando el tiempo de permanencia en el puesto de trabajo” (Olmos, 2009: 118). En orden a esta definición, se observa que la inclusión en el puesto de trabajo es componente principal, y objetivo último, de la metodología ECA, sin desatender otros elementos, no menos importantes en este modelo de trabajo, tales como: el preparador o monitor laboral (persona que asiste, orienta y lleva a término el proceso de adaptación de la persona al puesto de trabajo, la figura de referencia y nexos de comunicación entre los agentes implicados en el proceso) y los soportes (apoyos de carácter material, funcional y humano claves para una correcta adaptación al puesto de trabajo).

Por lo tanto, si como ya se apuntaba, los programas de formación para el trabajo en los que participan jóvenes con FIL, tienen como principal objetivo contribuir a la mejora de la empleabilidad, de la adaptabilidad y el objetivo último de la metodología ECA es trabajar los procesos de adaptación para la inclusión en el puesto de trabajo, debemos apostar por programas de formación que, en su diseño, apuesten por el desarrollo de competencias básicas y por los principios del empleo con apoyo.

Formar a estos jóvenes en las competencias de empleabilidad y de adaptabilidad, a partir de un modelo de formación por competencias básicas, con una metodología ECA, contribuirá a mejorar sus procesos de inclusión laboral y a garantizar una educación inclusiva que atienda a la diversidad que caracteriza a los sujetos que la reciben. Tal y como afirma Salmerón Pérez (2009), la educación por competencias básicas merece un voto de confianza y exige de un planteamiento que parta del sujeto como individuo único y capaz de, de un planteamiento que busca el desarrollo integral de cada persona.

### 3. Una aproximación desde la realidad de los profesionales que trabajan con los jóvenes fil, en el contexto de los programas de formación para el trabajo

Cómo son los programas de formación para el trabajo, cómo se estructuran, cuáles son los objetivos que determinan su capacidad de acción, de qué mecanismos de actuación disponen, cómo se aplican, qué resultados obtienen y cómo los procesos de formación y orientación, desarrollados en estos programas, inciden en la adquisición y mejora de las competencias de empleabilidad y adaptabilidad.

El planteamiento de estos interrogantes debe pensarse desde la propia realidad de los programas, desde el punto de vista de los profesionales que trabajan directamente con este colectivo. Por eso, creyendo pertinente una aproximación desde la propia realidad, en este trabajo se recogen y presentan las aportaciones que, a partir del proceso de entrevista, diferentes profesionales integrantes de servicios de integración sociolaboral, que trabajan para la inclusión laboral de los jóvenes con funcionamiento intelectual límite, realizan sobre aspectos relacionados con los *contextos de aplicación* de los programas, las *necesidades* a las que responden, los *objetivos*, la *metodología formativa* planteada para estos programas y las *competencias* trabajadas en los mismos.

Los diferentes profesionales destacan que:

- El diseño de los programas formativos parte de la definición previa del perfil profesional para el que se forma a los jóvenes y atienden a los aspectos como: el contexto profesional de referencia, las características generales del lugar

de trabajo, las tareas a desarrollar y las competencias básicas y específicas requeridas. Son los sectores profesionales relacionados con la industria, los manipulados, las artes gráficas, la jardinería, el almacenamiento, la limpieza o la conserjería los más representativos en estos programas.

- El fomento de la igualdad de oportunidades y el respeto al principio de equidad son referentes claves en estos programas, por lo que, en el marco de las actuaciones llevadas a término, el diagnóstico de necesidades individuales deviene una actuación previa al inicio del cualquier proceso formativo, permitiendo identificar qué apoyos o soportes precisa el joven. De esta manera, se les puede dar una respuesta adecuada durante todo el proceso formativo, respetando sus propios ritmos de aprendizaje. En definitiva, atendiendo a la diversidad del alumnado.
- La formación y la orientación resultan las dos acciones vertebradoras de los programas. Mediante los procesos formativos se trabajan no sólo las competencias más específicas del perfil profesional, competencias requeridas por los sectores de especialización profesional, que previamente han sido definidos, sino también las competencias básicas de carácter personal y social. Se pondera el grado de importancia otorgado al trabajo de las habilidades sociales, relacionales y emocionales, en orden a las dificultades que este colectivo presenta en el área de desarrollo socio-personal.
- El trabajo de la empleabilidad y de la adaptabilidad deviene el principal objetivo de los programas, los principios básicos que buscan detectar y analizar qué necesidades presentan estos jóvenes, en relación con las citadas competencias, y trabajar para la adquisición, desarrollo y mejora de las mismas.
- La metodología de trabajo que caracteriza la actuación, en el marco de estos programas de formación, responde a los principios básicos del empleo con

apoyo, una de las “fórmulas” que garantizan cierto grado de éxito en los procesos de inclusión laboral de las personas con discapacidad en el mercado de trabajo ordinario, abierto y competitivo. Por tanto, es una metodología eminentemente práctica, aplicada y significativa la que identifica las estrategias didácticas de estos programas.

## 4. Reflexiones finales

Las aportaciones realizadas desde la realidad formativa de estos programas, y de los jóvenes que participan en los mismos, permiten la reflexión de determinados aspectos que resultan interesantes.

La primera reflexión, gira en torno a la orientación profesional de estos programas y al papel de las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento (TIC). Los programas, en su mayoría, forman y orientan para la inserción en sectores profesionales relacionados con la industria, los manipulados, las artes gráficas, la jardinería, el almacenamiento, la limpieza o la conserjería, entre otros. Es preciso seguir trabajando e innovando para la inserción de este colectivo en sectores profesionales emergentes que respondan a las nuevas realidades y demandas del mercado de trabajo actual. En los citados sectores profesionales emergentes, especialmente vinculados al sector servicios, las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento adoptan un papel protagonista y relevante, aspecto que condiciona la necesidad de potenciar la formación y capacitación del colectivo de jóvenes FIL en la competencia digital, que media el uso de las TIC. Asimismo, las propias tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento devienen, en sí mismas, un soporte para el acceso y permanencia de nuestro colectivo en el mercado formativo, de trabajo, un recurso para la inclusión laboral y educativa, especialmente si definimos el término inclusión como un proceso de mejora que debe plantear la eliminación de barreras que limitan la presencia y participación de las personas en los diferentes

ámbitos de desarrollo personal, educativo, laboral o social (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Por lo tanto, no debemos desestimar el rol significativo que las TIC tienen en el ámbito de la inclusión (Wehmeyer, 2009), ni tampoco desestimar su significativa presencia en las actividades de la vida diaria, la educación, el trabajo, o la participación en la sociedad. Es por esto que los programas para la inclusión laboral deben incorporar, en su actividad formativa, estrategias metodológicas que permitan el desarrollo de la competencia digital en este colectivo de jóvenes FIL.

Una segunda línea de reflexión, se establece en orden al análisis de necesidades individuales que se realiza con cada uno de los jóvenes antes de iniciar el proceso formativo. Este proceso permite personalizar e individualizar los itinerarios formativos a seguir con cada uno de ellos. Se identifica en este tipo de acción, la tendencia de estos programas a respetar el principio de equidad, un principio clave que debe caracterizar a todo proceso inclusivo, tal y como apuntan autores como Giné, Durán, Font y Miquel (2009) que definen la inclusión como un proceso que debe respetar la igualdad de oportunidades.

Si atendemos, por ejemplo, a los índices de fracaso escolar de este colectivo de jóvenes, se observa como la formación en estos programas, un ámbito educativo no reglado, deviene el recurso, el apoyo, el soporte que permite garantizar la respuesta al principio de igualdad de oportunidades que la escuela, un ámbito educativo reglado, no ha conseguido garantizar para con estos jóvenes. No obstante, no se puede ignorar que “la inclusión en la sociedad y en el empleo requiere de un trabajo previo que debe realizarse también en la escuela” (Vilà, Pallisera y Fullana, 2010: 61).

Una tercera línea de reflexión, se centra en las competencias trabajadas en los programas para la inclusión laboral del colectivo de jóvenes con FIL. Estos programas persiguen formar en las metacompetencias de empleabilidad y de adaptabilidad. Bajo el paraguas de estas dos grandes competen-

cias se despliega el abanico de las competencias básicas que este colectivo tiene que adquirir y desarrollar. En términos de Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda (2007), ya no sólo son las competencias técnico-profesionales (capacidades requeridas por el puesto de trabajo para el que se están formando y al que quieren acceder), sino que son principalmente competencias socio-personales (motivación, autocontrol, autoconfianza, paciencia, autonomía, iniciativa, control del estrés, responsabilidad, asertividad, capacidad para tomar decisiones, empatía...), que vienen a conformar el cuerpo de competencias emocionales consideradas relevantes tanto para las habilidades de empleabilidad, como para las habilidades académicas; por ejemplo, si el joven está motivado, tiene autoconfianza, es responsable, presenta iniciativa, su proceso de aprendizaje mejora.

Ya se apuntaba con anterioridad la dificultad que este colectivo de jóvenes presenta en la adquisición y desarrollo de la competencia emocional. Los programas de formación para la inclusión laboral priorizan el trabajo de lo que se identifican como habilidades sociales y que, en definitiva, son el conjunto de competencias personales y sociales que integran en sí mismas la competencia emocional; la conciencia de sí mismo (aceptación de uno mismo, de sus potencialidades, de sus necesidades y la confianza en uno mismo), la autogestión (autocontrol emocional, adaptabilidad, iniciativa, logro), la empatía, la capacidad relacional.

De nuevo se observa cómo, entre las principales barreras que el colectivo de jóvenes FIL presenta en su proceso de acceso y participación en los ámbitos de desarrollo socio-personales, el más significativo es la constante negación de su propia autonomía, de su propio autogobierno, de su propia autodeterminación (Parrilla, Gallego y Moriña, 2010).

Si la autodeterminación es la acción causada por la persona de manera volitiva, esto es, intencional, con propósito, y basada en el propio deseo (Wehmeyer, 2009), entonces, desarrollar la autodeterminación de la persona implica trabajar la autonomía, la iniciativa, la capacidad de estos jóvenes

para que, con los soportes necesarios y adecuados, puedan decidir por ellos mismos, permitiéndoles dejar de ser dependientes y transitar hacia una vida autónoma. En definitiva, que sean capaces de adaptarse a los diferentes contextos, de dar respuesta a las demandas y exigencias del contexto, de ser, por lo tanto, empleables.

Alcanzarlo debe ser objetivo de estos programas para la inclusión laboral y, para ello, deben trabajar en clave de competencias y deben caracterizarse por un enfoque formativo por competencias que, para un colectivo como es el de jóvenes FIL, con dificultades en los procesos de razonamiento abstracto, debe trabajar el aprendizaje significativo, la aplicabilidad de los conocimientos, conectar el proceso de enseñanza con la realidad que conocen, conectar la teoría con la práctica (Escamilla, 2009). Por ello, las prácticas formativo-laborales en el puesto de de trabajo devienen elemento clave de los programas, prácticas que, apoyadas, guiadas e intermediadas por la figura del preparador laboral, cierran la estrategia metodológica del empleo con apoyo que caracteriza a estos programas.

Las reflexiones presentadas permiten potenciar y difundir una visión positiva respecto a los jóvenes con funcionamiento intelectual límite, en términos de capacidad, de potencial formativo y laboral. Ambos aspectos resultan básicos para el planteamiento los programas de formación para el trabajo con propósito inclusivo.

Respecto a estos programas observamos una evolución positiva. A pesar de ser concebidos y diseñados para un colectivo concreto, son programas generalizables a otros colectivos que, al igual que los jóvenes con funcionamiento intelectual límite, presentan dificultades para acceder al mercado de trabajo, se encuentran en situación de vulnerabilidad y, por tanto, en riesgo de exclusión. Esta generalización se hace posible gracias a la base metodológica que caracteriza estos programas, la del empleo con apoyo, una metodología de trabajo que forma, asesora, orienta y acompaña durante todo el proceso, facilitando los apoyos y recursos que la persona necesita en cada momento.



La formación y la orientación se conforman como los pilares básicos de estos programas. La empleabilidad y la adaptabilidad se definen como las metacompetencias que orientan sus objetivos. Por lo tanto, los procesos formativos, desarrollados en el marco de estos programas, deben trabajar la empleabilidad y la adaptabilidad a partir del desarrollo de competencias sociopersonales implícitas, donde la autodeterminación, el autogobierno y la autonomía devienen claves. "La autonomía es también una cuestión pedagógica" (Vega Fuentes, 2007: 243).

Concluyendo, el papel que adopta la formación en este marco de actuación de referencia es el de un tipo de apoyo, de soporte para la mejora del funcionamiento de la persona (Wehmeyer, 2009). Mediante la formación se contribuye a mejorar la capacidad personal de participación, a aumentar la capacidad personal para desenvolverse en un amplio abanico de contextos personales, educativos, laborales y sociales.

## 5. Referencias

- AINSCOW, M.; BOOTH, T. y DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres. Routledge.
- ARTIGAS-PALLARÉS, J. (2003). "Perfiles cognitivos de la inteligencia límite. Fronteras del retraso mental". *Revista de Neurología*, 36 (1), 161-167. (<http://www.psyncron.com/ca/docs/borderline1.pdf>) (consulta realizada el 3-1-11).
- ARTIGAS-PALLARÉS, J.; RIGAU-RATERA, E. y GARCÍA-NONELL, C. (2007). "Capacidad de inteligencia límite y disfunción ejecutiva". *Revista de Neurología*, 44 (Supl. 2), 67-69. ([http://www.psyncron.com/es/docs/inteligencia\\_limite\\_disfuncion\\_ejecutiva.pdf](http://www.psyncron.com/es/docs/inteligencia_limite_disfuncion_ejecutiva.pdf)) (consulta realizada el 3-1-11).
- BISQUERRA-ALZINA, R. y PÉREZ-ESCODA, N. (2007). "Las competencias emocionales". *Educación XX1*, 10, 61-82. (<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf>) (Consulta realizada el 5-1-11).
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (BOE, 2010), Ley 35/2010, de 17 de septiembre, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo, núm. 227, de 18 de septiembre, pp. 79278-79326. ([http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/BOE/Ley\\_mercado\\_trabajo\\_17sept.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/BOE/Ley_mercado_trabajo_17sept.pdf)) (consulta realizada el 3-1-11).
- BONAL, R. (2006). "Las perspectivas de las Ciencias Sociales ante la persona con dificultades: el límite o borderline". En M. DELGADO y C. GALLÉN (coords.): "Normalidad y límite". *Construcción e integración social del borderline*, (pp. 1-13). Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- BOND, G. R. (2004). Supported Employment: Evidence for an Evidence-Based Practice, *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 27 (4), 345-359.
- COLLET, M.; PASCUAL, J.; ROVIRA, E. y VIDAURRAZAGA, E. (2004). "Aproximación sociológica a las personas con DINAI". *Revista Minusval*, 145, 13-15. ([http://sid.usal.es/idocs/F8/8.2.1.2-139/145/13\\_34\\_dossier.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/8.2.1.2-139/145/13_34_dossier.pdf)) (consulta realizada el 3-1-11).
- DELGADO, M. y GALLÉN, C. (coords.) (2006). *Normalidad y límite. Construcción e integración social del borderline*. Madrid. Editorial universitaria Ramón Areces.
- ESCAMILLA, A. (2009). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona. Graó.
- FENNING, R.; BAKER, J.; BAKER, B. y CRNIC, K. (2007). "Parenting Children with Borderline Intellectual Functioning: A Unique Risk Population". *American Journal on Mental Retardation*, 112 (2), 107-121.
- FUGATE, M.; KINICKI, A. y ASHFORTH, B. (2004). "Employability: A psychosocial construct, its dimensions and applications". *Journal of Vocational Behaviour*, 65, 14-38.
- GINÉ, C.; DURÁN, D.; FONT, J. y MIQUEL, E. (2009). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona. Hosorio.
- GONZÁLEZ MAURA, V. (2009). "Autodeterminación y conducta explorato-

- ria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable". *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 201-220. (<http://www.rieoei.org/rie51a10.pdf>) (consulta realizada el 3-1-11).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2009). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia 2008*. (<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxisypath=/t15/p418yfile=inebaseyL=0>) (consulta realizada el 3-1-11).
- JURADO, P. y OLMOS, P. (2010). "Procesos de orientación para la inserción sociolaboral de personas con especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo. Un modelo de orientación para la inserción". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 1 (1), 93-108.
- LUCKASSON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTIX, W. H. E.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; REEVE, A. y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2009). "Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85. (<http://www.rieoei.org/rie51a03.pdf>) (Consulta realizada el 3-1-11).
- OLMOS RUEDA, P. (2009). "Empleabilidad y adaptabilidad de los jóvenes con inteligencia límite y sus procesos de integración laboral: hacia un modelo de formación y de orientación para su inserción en el mundo del trabajo". Director: Pedro Jurado de los Santos. Tesina. Departamento Pedagogía Aplicada. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. (<http://hdl.handle.net/2072/41959>) (Consulta realizada el 4-1-11).
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2006). *Manual de recursos sobre salud mental, derechos humanos y legislación de la OMS*. Ginebra: OMS. ([http://www.who.int/mental\\_health/policy/legislation/WHO\\_Resource\\_Book\\_MH\\_LEG\\_Spanish.pdf](http://www.who.int/mental_health/policy/legislation/WHO_Resource_Book_MH_LEG_Spanish.pdf)) (consulta realizada el 3-1-11).
- PARRILLA, A.; GALLEGO, C. y MORIÑA, A. (2010). "El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica". *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- RUSCH, F. R. y HUGHES, C. (1989). "Overview of Supported Employment". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22 (4), 351-363. (<http://www.pubmedcentral.nih.gov/picrender.fcgi?artid=1286192yblobtype=pdf>) (consulta realizada el 4-1-11).
- SALMERÓN, H. (2009). "La formación por competencias en la atención a la diversidad". *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (1), 91-102.
- SALVADOR-CARULLA, L. y SAXENA, S. (2009). "Intellectual disability: between disability and clinical nosology". *The Lancet*, 374 (9704), 1798-1799. (<http://www.thelancetglobalhealthnetwork.com/wp-content/uploads/Disability-CMT-3.pdf>) (consulta realizada el 3-1-11).
- VEGA-FUENTES, A. (2007). "De la dependencia a la autonomía: ¿dónde queda la educación?" *Educación XXI*, 10, 239-264. (<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-11.pdf>) (consulta realizada el 5-1-11).
- VILÀ, M.; PALLISERA, M. y FULLANA, J. (2010). "¿Contribuye a la inclusión laboral la formación que recibe el alumnado con discapacidad intelectual en la ESO? Análisis y propuestas". *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (3), 51-66.
- WEHMAN, P.; REVELL, W. y BROOKE, V. (2003). "Competitive Employment. Has It Become the "First Choice" Yet?" *Journal of Disability Policy Studies*, 14 (3), 163-173.
- WEHMEYER, M. (2009). "Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión". *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- ZETLIN, A. y MURTAUGH, M. (1990). "Whatever happened to those with borderline IQs?" *American Journal on Mental Retardation*, 94 (5), 463-469.

---

## Datos de la autora

**Patricia Olmos Rueda** ([patricia.olmos@uab.cat](mailto:patricia.olmos@uab.cat))

Fac. Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Edificio G6-217, Campus Universitario. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

Personal investigador en formación del Departamento de Pedagogía Aplicada, de la Universidad Autónoma de Barcelona y miembro del grupo de investigación CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional). Principales líneas de investigación: programas de formación para el trabajo de colectivos en situación de vulnerabilidad, empleabilidad y competencias básicas, jóvenes y fracaso escolar.

