

# EL TALLER DE FORMACIÓN E INSERCIÓN LABORAL COMO HERRAMIENTA PARA LA TRANSICIÓN ESCUELA-TRABAJO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Alicia Ros Garrido

Raúl Tárraga Mínguez

Universitat de València

[Alicia.Ros@uv.es](mailto:Alicia.Ros@uv.es)

## RESUMEN

El objetivo del documento es reflexionar sobre la trayectoria formativa y laboral de las personas con discapacidad y mostrar cómo las dificultades producidas habitualmente en la transición entre el mundo escolar y laboral aumentan enormemente en este colectivo. Introducimos propuestas metodológicas para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad. Finalmente, describimos algunas características de los Talleres de Formación e Inserción Laboral (TFIL) dirigidos a personas con discapacidad, y los proponemos como una experiencia interesante que facilita la transición hacia el mundo laboral y es un ejemplo de herramienta de aprendizaje a lo largo de la vida.

**Palabras clave:** formación permanente, inserción laboral, discapacidad, transiciones.

## **1. EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.**

El período de escolarización de las personas con discapacidad atraviesa etapas similares a la escolarización de las personas sin discapacidad, teniendo asegurada una atención especializada dentro del sistema educativo hasta los 21 años de edad.

Uno de los momentos cruciales en la escolarización de las personas con discapacidad es la elaboración del "dictamen de escolarización" (regulado en la Comunidad Valenciana por la Orden de 11 de noviembre de 1994). Este dictamen es un informe que, basándose en la evaluación sociopsicopedagógica del alumno/a, determina si el estudiante será escolarizado en un centro educativo ordinario, en un centro específico de educación especial, o en alguna modalidad de escolarización combinada, asistiendo simultáneamente a ambos centros, o a un aula de educación especial integrada en un centro ordinario.

El dictamen de escolarización puede elaborarse en el momento en que el estudiante accede por primera vez al sistema educativo, o en cualquier momento de su escolarización a petición de la familia o el centro educativo. El sentido y resultado del dictamen depende en gran medida del tipo y gravedad de la discapacidad del alumno.

En los casos en que el dictamen propone que la escolarización debe realizarse en un centro ordinario, las etapas educativas que seguirá el estudiante transcurrirán por la misma vía que para el resto de compañeros/as, aunque recibiendo atención especializada por parte de personal especialista (fundamentalmente maestros/as de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, orientadores escolares y educadores/as de educación especial).

En los casos en que el dictamen propone que la escolarización debe realizarse en un centro específico de educación especial, las etapas educativas que atravesará el estudiante serán las de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria (paralelas a los centros ordinarios). A estas etapas se añade una etapa de transición a la vida adulta, que únicamente se da en centros específicos, se prolonga hasta los 21 años de edad de los estudiantes, y abarca 3 áreas fundamentales: autonomía personal, integración social y comunitaria, y formación y orientación laboral.

Durante todo este período de escolarización, las personas con discapacidad reciben una atención educativa especializada, bien en el sistema educativo "ordinario", o bien a través de servicios más especializados. En cualquier caso, el itinerario a seguir es claro tanto para los estudiantes como para sus familias, y no se ven sometidos a excesivas situaciones de incertidumbre ni transiciones bruscas, dado que muchos estudiantes pueden pasar prácticamente toda su trayectoria escolar en el mismo centro de educación especial, o bien en un centro "ordinario" durante los primeros años de escolarización, y posteriormente en un centro específico el resto de su escolaridad.

Sin embargo, al abandonar los centros de educación especial, el panorama cambia súbitamente: las posibilidades de inserción laboral quedan condicionadas al tipo y gravedad de la discapacidad, y la continuidad de los estudios se diluye en un abanico de posibilidades que depende en muchos casos de la voluntad de las instituciones del entorno de la persona más que de una política estable y planificada.

## **2. LA TRANSICIÓN HACIA EL TRABAJO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.**

“La transición no es sólo el tránsito de la escuela al trabajo, sino, más bien, un proceso complejo desde la adolescencia social hacia la emancipación plena, a la vida adulta: un proceso que incluye la formación escolar y sus trayectorias dentro de la escuela de masas, la formación en contextos no formales e informales, las experiencias prelaborales, la transición profesional plena y los procesos de autonomía familiar. Desde esta perspectiva, entonces, la transición viene definida como un sistema de dispositivos institucionales y procesos biográficos de socialización que de forma articulada entre sí (articulación compleja) intervienen en la vida de las personas desde que asumen la pubertad, y que son conductores hacia la adquisición de posiciones sociales que proyectan al sujeto joven hacia la consecución de la emancipación profesional, familiar y social” (Casal 1996 y 1997).

En el apartado anterior hemos mencionado la transición a la vida adulta como una etapa más para aquellas personas con discapacidad que siguen en un centro específico. El trabajo en estos centros y en esta etapa se centra en las 3 áreas mencionadas: autonomía

personal, integración social y comunitaria, y formación y orientación laboral. Concretamente en el módulo de formación y orientación laboral se incluye el trabajo en talleres, como cerámica, restauración, o reprografía. Las 3 áreas vienen a recoger la idea de emancipación familiar, social y profesional del concepto presentado de transición y que pertenecen al desarrollo de cualquier persona.

Casal (2000, 1997, 1996<sup>1</sup>) propone 6 modalidades o conjuntos teóricos para la comprender los procesos de transición de los jóvenes: trayectorias en éxito precoz, trayectorias obreras, trayectorias de adscripción familiar, trayectorias de aproximación sucesiva, trayectorias de precariedad y trayectorias de bloqueo, erráticas o en desestructuración.

A continuación utilizamos este marco de trayectorias para intentar entender los procesos de transición que pueden seguir las personas con discapacidad y que pueden acceder al mundo laboral.

Para una amplia mayoría de personas con discapacidad es poco probable que describan trayectorias de éxito precoz, porque aunque su formación académica puede durar hasta los 21 años en centros específicos, la misma condición de discapacidad condiciona negativamente su inserción de manera rápida y en actividades complejas.

En el caso de aquellas personas con discapacidad que siguen trayectorias obreras, son las que consiguen trabajos, generalmente manuales, poco cualificados y en poco tiempo. En este caso, estaríamos hablando de personas con discapacidades reconocidas oficialmente pero que realmente no les impide el desarrollo de una actividad laboral normalizada. La escasa cualificación básica y profesional provoca que la inserción sea únicamente en las ofertas de empleo existentes y no sea en función de los intereses de la persona.

La llamada trayectoria de adscripción familiar, que consiste en la posibilidad de insertarse en empresas familiares en los casos en que estas existen, pensamos que es la misma para las personas con y sin discapacidad. Esta trayectoria genera casos en que de una manera rápida las personas con discapacidad se insertan en ocupaciones manuales

---

<sup>1</sup> Es esta publicación no se describía la trayectoria de adscripción familiar.

simples en una empresa familiar. En esta ocasión el entorno o condiciones sociolaborales afectarían por igual.<sup>2</sup>

La modalidad de trayectoria llamada aproximación sucesiva es una de las modalidades de transición seguidas por las personas con discapacidad. A través de su participación en diferentes programas formativos, en diferentes áreas profesionales, van tanteando diferentes ámbitos profesionales. Esta modalidad provoca en algunos casos que año tras año estas personas participen en acciones formativas más por la posibilidad de “hacer algo” que porque realmente les interese el perfil en cuestión. Es posible que en ese tanteo la persona llegue a construir una profesionalidad, es decir, la participación en acciones formativas de diferentes perfiles profesionales puede conducir a que la persona encuentre el perfil profesional más adecuado a sus intereses y necesidades. Así, en esta trayectoria es relativamente habitual que la persona transite por diferentes puestos de trabajo, algunos de ellos, como consecuencia de la participación en acciones formativas que implican un compromiso de inserción.

Sin embargo, en otros casos, la misma participación, sin sentido o con el único sentido de estar “ocupado”, en acciones formativas puede contribuir al seguimiento de trayectorias de precariedad, es decir, a situaciones de desempleo intermitentes, en diferentes perfiles profesionales y de baja cualificación. Si la formación no es coherente, es muy probable que la inserción tampoco lo sea, y que la persona insertada, (en el mejor de los casos en una inserción más o menos estable), tendrá unas condiciones laborales precarias.

Por último, un importante porcentaje de personas con discapacidad siguen trayectorias erráticas o de desestructuración. Estas trayectorias son situaciones de bloqueo en la emancipación familiar y en la transición profesional. Es un “bloqueo sistemático ante la inserción laboral (...) Sólo acciones muy específicas ad hoc pueden conseguir cambios significativos conducentes a una inserción social estabilizada” (Casal 2000:28).

En conclusión y en general, todas las transiciones entre escuela y trabajo tienen que ver más con la estructura socioeconómica y con el contexto social-laboral que con las características de la persona que transita. Y, en particular, en el caso de las personas con

---

<sup>2</sup> Aunque en el caso de las personas en riesgo de exclusión social o en exclusión, la existencia de estas empresas es poco frecuente

discapacidad es mucho más difícil establecer pautas de transición para las mismas. Fundamentalmente, depende del grado y tipología de la discapacidad, y por supuesto, de las características del puesto de trabajo.

### **3. UN APUNTE SOBRE LA SITUACIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ESPAÑA.**

Según los datos del *Informe Olivenza 2010*, en el año 2009 había en España 1,48 millones de personas con discapacidad en edad laboral. De ellos, tan sólo 419.300 se encontraban trabajando, lo que supone una tasa de actividad de tan sólo el 28,3%. Del resto de personas con discapacidad, el 20,3% se encontraban en paro, y el 51,4% restante se situaba fuera del sistema laboral.

Si tenemos en cuenta que el porcentaje de personas en situación activa (28,3%) y el de personas en situación de paro (20,3%) es muy similar, la situación de laboral de las personas con discapacidad parece especialmente preocupante.

Además, según estimaciones del estudio *Discapacidades e Inclusión Social* (Colectivo IOE, 2012), el dato de la tasa de paro en el colectivo de discapacitados puede haber llegado en 2011 hasta el 40%, lo que supone un dato significativamente peor que el de 2008. Incluso teniendo en cuenta el marco negativo actual del mercado laboral en España, estos datos indican que la crisis del empleo ha golpeado con especial dureza al colectivo de personas con discapacidad.

Ante la situación laboral descrita, es necesario rescatar el concepto de empleabilidad entendido como la capacidad de acceso, mantenimiento y desarrollo profesional en el empleo, y que por supuesto está condicionada por la situación estructural y coyuntural del mercado de trabajo. Entendemos la empleabilidad como “la capacidad de una persona para adaptarse a la oferta de empleo que viene dada por una adecuada gestión de los factores que inciden en ella, así como la conjunción de actitudes, intereses, motivaciones, conocimientos, formación y aptitudes que la posicionan favorablemente ante el mercado de trabajo. (...) el desarrollo de la empleabilidad es el proceso de adquisición y aprendizaje de esa capacidad” (López-Aranguren 1999:20 y 22).

Teniendo presentes los datos anteriores, es necesario plantearse la empleabilidad de las personas con discapacidad como un reto a conseguir contando con la colaboración de empresas que generen ofertas de empleo a las que puedan acceder personas con discapacidad. Y todo ello junto a políticas formativas y laborales que garanticen una formación adaptada a las características de los participantes y que potencien la contratación digna de colectivos con especiales dificultades de acceso al mercado laboral, como son las personas con discapacidad.

#### **4. NECESIDADES DE APOYO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. IMPLICACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.**

Las dos circunstancias que hemos señalado hasta este momento: la brusquedad de la transición una vez finalizada la etapa escolar, y la dificultad de acceso al mundo laboral, justifican la necesidad de prestar una especial atención al momento en que finaliza la escolarización de las personas con discapacidad.

Una cuestión crucial para valorar el grado de apoyo que necesitan las personas con discapacidad es precisamente conocer la naturaleza y gravedad de dicha discapacidad. Por ejemplo, no necesitarán el mismo grado de ayuda una persona con discapacidad física derivada de un problema en la movilidad que una persona con discapacidad intelectual. De hecho, el tipo de discapacidad en que con más énfasis se ha tratado la necesidad de los apoyos es la discapacidad intelectual.

En la definición misma de discapacidad intelectual propuesta en 2002 por la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR), se contempla como uno de los elementos del modelo teórico que "si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental generalmente mejorará" (Luckasson et al., 2002).

De estas necesidades de apoyo se derivan implicaciones en la metodología de enseñanza-aprendizaje adecuada para las personas con discapacidad.

La metodología depende por supuesto del tipo de discapacidad de que se trate, ya que como se ha indicado anteriormente, el concepto de discapacidad es una etiqueta

genérica para agrupar a un colectivo por definición heterogéneo. Las bases metodológicas que proponemos a continuación se orientan hacia el colectivo de personas con discapacidad intelectual, una discapacidad que se encuentra presente en innumerables síndromes y que por tanto afecta a un gran número de personas. Se trata además de uno de los colectivos con mayor necesidad de formación para conseguir su inserción laboral, y en el que se trabaja más intensamente para lograr esta integración como un elemento para mejorar su calidad de vida.

- **El estilo de aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual requiere adaptaciones importantes en la manera de abordar su formación laboral.**

La formación debe ser contextualizada, y aplicada directamente a las tareas que se le van a exigir en el puesto de trabajo, dado que las personas con discapacidad intelectual presentan un déficit en la capacidad para generalizar y extrapolar aprendizajes de un contexto a otro.

Igualmente, la secuenciación y temporalización de los aprendizajes son cuestiones clave. Los aprendizajes deben estar cuidadosamente planificados en orden creciente de dificultad, y debe evitarse avanzar en el aprendizaje de las tareas más complejas antes de dominar las más básicas. De lo contrario, se producirán con facilidad situaciones de bloqueo y de frustración que dificultarán enormemente la adquisición de las destrezas necesarias para el puesto laboral.

Finalmente, no deben darse por "aprendidos" conceptos o procedimientos tratados en los momentos iniciales de la formación, sino que deben refrescarse continuamente y asegurarse de que no se han olvidado, ya que una de las características de algunos síndromes que conllevan discapacidad intelectual es una tendencia marcada a olvidar aprendizajes previos.

- **La formación no debe limitarse a las habilidades específicas del puesto laboral; debe extenderse a una formación en lo que respecta a las relaciones sociales y personales.**



El mundo laboral requiere innumerables habilidades que exceden las meras capacidades técnicas de producción. Se trata de cuestiones relacionadas con habilidades interpersonales, cumplimiento de normas, o pautas de comportamiento ante determinadas situaciones sociales. En las personas con discapacidad intelectual, esta cuestión es una de las claves del éxito de su integración laboral. Prestar atención a estos aspectos mediante estrategias como análisis de situaciones reales, visionado y comentario de vídeos, realización de role playings, etc., contribuirá sin duda a aumentar las posibilidades de éxito en la integración laboral de las personas con discapacidad intelectual, y a evitar situaciones de fracaso en las que, pese a ser capaces de realizar con creces las tareas propias del puesto de trabajo, son incapaces de adaptarse adecuadamente a una empresa por la dificultad para entablar y mantener relaciones normalizadas con el resto de personal o con los usuarios de la empresa.

- **La formación no debe limitarse a los instantes previos a la integración laboral, sino que debe mantenerse durante un tiempo en el puesto de trabajo mediante apoyos.**

El concepto de "apoyo" es clave en la intervención con adultos con discapacidad intelectual. De hecho, la identificación de los apoyos necesarios es clave en la elaboración de un buen diagnóstico, e incluso en la definición misma de discapacidad intelectual.

Estos apoyos en el mundo laboral se materializan en forma de tutores que en los momentos iniciales guían la inserción laboral de las personas con discapacidad, acompañando a la persona con discapacidad en su puesto de trabajo, realizando tareas de supervisión y ayuda cuando es necesario. En gran cantidad de programas de inserción laboral los apoyos vienen dados inicialmente por un mediador laboral externo a la empresa que se incorpora junto con la persona con discapacidad o unos días antes, permanece junto a él durante un período de tiempo de adaptación, y abandona la empresa cuando este período se juzga que ha concluido.

Cuando el mediador laboral abandona la empresa, el apoyo pasa a convertirse en un "apoyo natural", por parte de otro trabajador seleccionado por la empresa que se encarga

de proporcionar la ayuda y supervisión necesaria a la persona con discapacidad (Izuzqiza y Herrán, 2010).

- **Finalmente, los formadores deben tener unos conocimientos básicos acerca de la discapacidad de sus estudiantes.**

Se trata de conocimientos relacionados por ejemplo con las características cognitivas de la discapacidad (básicamente deberían conocer los diferentes rangos de CI y las diferencias entre el potencial de aprendizaje de unos y otros), con cuestiones relacionadas con la salud derivadas de la propia discapacidad (algunas discapacidades implican la necesidad de adoptar determinadas medidas de prevención de salud), y con las implicaciones para las áreas del desarrollo no relacionadas directamente con la capacidad cognitiva: el desarrollo del lenguaje y la comunicación, el desarrollo afectivo, el desarrollo motor, o el desarrollo perceptivo.

Un mejor conocimiento de las características del desarrollo de sus estudiantes implicará un aumento de las posibilidades de éxito en su formación laboral, dado que en el mundo laboral no se movilizan únicamente destrezas cognitivas, sino que las cuestiones sociales, de comunicación, e incluso personalidad, son aspectos que inciden actualmente en el desempeño laboral.

## **5. LOS TALLERES DE FORMACIÓN E INSERCIÓN LABORAL DIRIGIDOS A PERSONAS CON DISCAPACIDAD.**

Después de contextualizar el proceso de escolarización, destacar algunas notas sobre la transición escuela-trabajo, conocer datos sobre la situación laboral de las personas con discapacidad y, sabedores de las necesarias ayudas que estas personas necesitan para poder asistir a cursos de formación, creemos que los Talleres de Formación en Inserción Laboral (TFILes) son una opción para el tránsito escuela-trabajo de las personas con discapacidad. A continuación destacamos algunas de sus características más significativas.

Los TFILes son una herramienta formativa que contribuye a la inserción laboral de las personas con discapacidad en la Comunidad Valenciana. Forman parte de la transición hacia la inserción profesional como formación en contexto no formal y como experiencia prelaboral. Se trata por tanto de un instrumento de formación para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Su duración tiene un máximo de 500 horas de las cuáles 200 pueden ser de prácticas no laborales en una empresa. En ellos puede haber entre 6 y 10 participantes. Cada participante recibe 10€<sup>3</sup> por cada día realmente asistido al taller. Algunas entidades pueden incluir un porcentaje de inserción en alguna empresa (en su caso, cómo mínimo es del 25%).

Estos talleres son un ejemplo de política activa de empleo dirigida a colectivos con especiales dificultades de inserción en el mercado de trabajo para facilitarles su incorporación laboral. En ellos pueden participar las personas desempleadas inscritas en el Servicio Valenciano de Empleo y Formación. Concretamente van dirigidos a personas en situación de riesgo de exclusión social, a inmigrantes y, por supuesto, a las personas con discapacidad. En convocatorias anteriores también se contemplaba una cuarta modalidad que podía atender indistintamente a cualquiera de los siguientes colectivos: mujeres; menores de 25 años; y desempleados/as de larga duración. En cuando al colectivo que nos ocupa en esta comunicación, pueden participar personas con discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o enfermas mentales crónicas, acreditadas a través del certificado del Centro de Diagnóstico y Orientación de Minusvalía de la Dirección General de Integración Social del Discapacitado.

Los colectivos que atiende un TFIL tienen especiales dificultades de inserción en el mercado de trabajo. Su nivel académico es muy bajo, en la mayoría de los casos cuentan con el certificado de escolaridad y muy pocos con el graduado escolar y, mayoritariamente presentan carencias en habilidades sociales y competencias básicas y un historial de fracaso o abandono escolar. En el caso de TFILes dirigidos a personas con discapacidad, esta situación se agudiza mucho más.

---

<sup>3</sup> En convocatorias anteriores esta ayuda era de 10,80€.

En la tabla 1 vemos cómo desde el 2005 hasta el 2010, buena parte de los TFILes realizados han ido dirigidos al colectivo de personas con discapacidad, sobre todo en las tres últimas convocatorias de las que disponemos de datos.

<b>Colectivo/Cursos</b>	<b>2010</b>	<b>2009</b>	<b>2008</b>	<b>2007</b>	<b>2006</b>	<b>2005</b>
<b>TFILes Mujeres,</b>						
<b>Menores de 25 años y PLD</b>			97 (25.7%)	99 (32.5%)	99 (34%)	89 (30.3%)
<b>Personas Discapacitadas</b>	78 (39%)	154 (36.9%)	103 (27.2%)	84 (27.5%)	77 (26.5%)	83 (28.3%)
<b>Personas en RES</b>	65 (32.5%)	137 (32.9%)	90 (23.8%)	72 (23.6%)	70 (24.1%)	79 (26.9%)
<b>Inmigrantes</b>	57 (28.5%)	126 (30.2%)	88 (23.3%)	50 (16.4%)	45 (15.5%)	43 (14.6%)
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>417</b>	<b>378</b>	<b>305</b>	<b>291</b>	<b>294</b>

Tabla 1. Distribución de los TFILes realizados entre los diversos colectivos por años (elaboración propia)

4

Otro aspecto a destacar es que la normativa establece que la finalidad de los TFILes es proporcionar una cualificación profesional para desempeñar una ocupación concreta y adecuada a las necesidades de las empresas de la Comunidad Valenciana, por medio de una formación adaptada a las características individuales de sus participantes. Dicha adaptación forma parte de la definición de los Itinerarios Individualizados de Inserción que deben incluir un área de formación y un área de tutoría. Los talleres podrán incluir además, en función de los destinatarios:

- Análisis de las características psicosociales y profesionales individuales de las personas participantes con el objeto de adaptar la formación en función de estas condiciones y del puesto u ocupación concreta al que va destinado, individualizando al máximo el itinerario de inserción.
- Búsqueda activa de empleo por parte de la entidad, que permita dirigir la formación a una ocupación concreta, en la medida de lo posible previamente conocida.

<sup>4</sup> Datos extraídos de las Memorias de Actividades del SERVEF desde el 2005 al 2010 ([www.servef.es](http://www.servef.es))

- Seguimiento del desarrollo de la inserción, en el caso de producirse contratación durante los 30 días posteriores a la incorporación a un puesto de trabajo, sin superar la fecha prevista de finalización del taller.

## **6. LA COLABORACIÓN ESCOLAR-FORMATIVO-LABORAL.**

En general, tenemos serias reservas respecto la conceptualización del itinerario tal y como viene definido en la norma que regula los TFILes. En realidad para nosotros, el itinerario no formaría parte del TFIL sino al contrario: es el TFIL el que, en su caso, debería ser una parte del Itinerario de Individualizado de Inserción.

En el caso de las personas con discapacidad que provienen de centros específicos, creemos que es interesante potenciar la relación y comunicación entre dichos centros y las entidades beneficiarias de las subvenciones para realizar TFILes u otro tipo de formación no formal.

En los centros específicos cuentan ya con un historial de los estudiantes y por ello, disponen de la información necesaria para realizar un itinerario correctamente. De hecho, desde nuestro punto de vista, sería interesante que desde el centro educativo se colaborase en la confección del itinerario formativo, dado que ese conocimiento sobre la trayectoria, intereses, capacidades y potencial del alumno es una información clave para la confección de un itinerario de inserción.

La colaboración del centro educativo con el centro de formación es importante también para el diseño del programa formativo. Incluso, se podría plantear la opción que desde ese mismo centro educativo se propusiera algún programa formativo a desarrollar en un TFIL que respondiera tanto a las características como a las necesidades de los estudiantes con discapacidad que pueden insertarse laboralmente. Es decir, el punto de partida son las necesidades de dichos estudiantes y la entidad solicitante demandaría dicho perfil profesional proporcionándoles una formación profesional adaptada. Creemos que el TFIL, pese a su brevedad, puede responder a esas necesidades.

También nos parece interesante la colaboración con asociaciones u organizaciones que trabajan con personas con discapacidad. Los puntos clave de unión entre entidades que pueden solicitar y realizar TFILes y estas asociaciones u organizaciones serían: acercar

a sus usuarios con aquéllas entidades que realizan TFILes dirigidos a personas con discapacidad; ayudar a las entidades que pueden ser beneficiarias de las subvenciones para realizar TFILes a definir programas que realmente respondan a necesidades de sus usuarios programando conjuntamente una acción formativa que responda a dichas necesidades; colaborar en la realización de las prácticas no laborales; y por último, como asociaciones u organizaciones, identificar las necesidades de las empresas del contexto a las que el TFIL puede dar respuesta.

La colaboración con las empresas también puede llevarse a cabo proporcionando la información necesaria en cuanto a los beneficios fiscales, si los hubiere, que puede tener la contratación temporal o indefinida de personas con discapacidad.

Consideramos que un centro de formación no propiamente escolar, puede ser un puente entre los centros específicos y el mundo laboral.

## **7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.**

El TFIL es una oportunidad de aprendizaje a lo largo de la vida para las personas con discapacidad. Es una política activa de empleo dirigida a unos colectivos en particular al que, durante unos meses, se intenta dar una formación adecuada a sus características con el objetivo de su inserción social y laboral. Sin embargo, no disponemos de datos oficiales y/o publicados sobre la inserción laboral real de los participantes de los TFILes. Por ello, creemos que es necesario que las memorias del SERVEF especifiquen, para cada uno de los colectivos que atiende, los TFILes realizados en cada una de las familias o perfiles profesionales, y el resultado de la inserción para cada colectivo participante. De esta manera conoceríamos qué tipo de cualificaciones han proporcionado los TFILes a las personas con discapacidad<sup>5</sup>.

Queremos finalizar la comunicación con algunas propuestas a tener en cuenta en el diseño, desarrollo y evaluación de los TFILes que mejorarían las posibilidades de la inserción social y laboral de las personas con discapacidad:

---

<sup>5</sup> En Ros (2012) se pueden obtener más datos e información sobre los TFILes realizados: las familias profesionales en las que se han realizado y las subvenciones recibidas.

- Consideramos conveniente diseñar acciones formativas en las que se contemplen las ayudas necesarias, tanto en recursos materiales como humanos, para que los participantes con discapacidades puedan seguir una formación. Es especialmente interesante remarcar que es necesario un conocimiento y experiencia de los formadores de los TFILes respecto a las características y necesidades formativas de las personas con discapacidad.
- Consideramos que las asociaciones u organizaciones que trabajan con personas con discapacidades deben ser invitadas a participar en el diseño, desarrollo y evaluación de los TFILes, para de esta manera, aprovechar el conocimiento que poseen sobre los colectivos de personas con discapacidad con quienes trabajan habitualmente, y ayudar a que las acciones formativas y de inserción respondan mejor a las necesidades y se adecuen a las características de las personas con discapacidad. A este respecto, tanto las asociaciones u organizaciones que trabajan con personas con discapacidad como las entidades que son beneficiarias de las subvenciones para realizar TFILes deben tener un conocimiento real y actualizado del contexto laboral del entorno. Las acciones formativas que se propongan deben tener en cuenta las necesidades de dicho contexto favoreciendo la inserción social y laboral de los participantes en dichas acciones, además de posibilitar la realización de prácticas no laborales en las empresas de la zona como parte de las acciones formativas.
- En esta misma línea, consideramos interesante establecer cauces para que los centros específicos de educación especial colaboren en la confección de los itinerarios de inserción de los alumnos que han tenido escolarizados.
- También creemos que es necesario integrar el TFIL como parte de otras políticas activas de empleo, por ejemplo como parte de un plan integral de empleo (llevados a cabo por dichas asociaciones u organizaciones, o por otras), en los que sí se puede diseñar y desarrollar un verdadero Itinerario de Inserción Individualizado. Se trata de optar por la combinación de políticas formativas, donde el TFIL sería una de las herramientas para poder conseguir la inserción laboral o reinserción social de los participantes.

- Por último, consideramos que la formación debe tener un carácter de formación integral para el desarrollo de una vida adulta plena e independiente. Es necesario no perder una perspectiva globalizadora de la intervención, ya que la integración laboral de las personas con discapacidad no es el único fin de esta formación, sino que es un medio para lograr un fin más ambicioso: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad gracias a su integración y participación social y comunitaria a través del desarrollo de su autonomía personal, de la inserción en la vida laboral activa, y del establecimiento de relaciones sociales más allá del círculo familiar. Esta visión amplia de la formación de las personas con discapacidad debe impregnar todo su proceso de formación, ya que no se trata de formar simplemente trabajadores, sino de formar personas cuya meta es ejercer plenamente sus derechos como ciudadanos y una de las formas de hacerlo es ejercer su derecho al trabajo.

Nuestra conclusión es que los TFILes para las personas con discapacidad son una oportunidad que dentro del conjunto de políticas activas de empleo, son posibilitadores de la reinserción y/o integración tanto social como laboral.

Sin embargo, necesitaríamos conocer con exactitud los resultados en cuanto a inserción profesional, para de esta manera identificar las formaciones que no están funcionando adecuadamente, y tratar de modificarlas para que cumplan mejor su objetivo final de la inserción laboral.

## **8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

CASAL, J. (1996): Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº75, P, 295-316.

CASAL, J. (1997): Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, nº 11, p, 19-54.

CASAL, J. (2000): Modalidades de transición profesional y precarización del empleo, en CACHÓN, L. *La inserción profesional*, Germanías:Valencia.



COLECTIVO IOE (2012). *Discapacidades e Inclusión Social. Colección Estudios Sociales*, 33. Barcelona: Obra Social La Caixa. Informe disponible en: [http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol33\\_es.pdf](http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol33_es.pdf)

IZUZQUIZA, D., HERRÁN, A. (2010). *Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito*. Madrid: Pirámide.

LÓPEZ-ARANGUREN, G. (coord.)(1999): *¿Cómo desarrollar la empleabilidad?*. Madrid:Cáritas española-CIREM.

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. [Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro. Madrid: Alianza Editorial].

OBSERVATORIO ESTATAL DE LA DISCAPACIDAD (2010). *Informe Olivenza 2010*. Badajoz: Observatorio Estatal de la Discapacidad. Informe disponible en: <http://www.observatoriodeladiscapacidad.es/informacion/documento/20110107/informe-olivenza-2010>

ORDEN de 11 de noviembre de 1994 por la que se establece el procedimiento de elaboración del dictamen para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

ORDEN 56/2010, de 29 de diciembre, de la Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo, por la que se establece el Programa de Talleres de Formación e Inserción Laboral y se convocan y regulan subvenciones para el ejercicio 2011. DOGV nº 6435 de 11 de enero de 2011.

ROS, A. (2012). *Algunas características de los talleres de formación e inserción laboral y su contribución a los procesos de transición y acreditación*. (En prensa).